



Maria Manuela **A Participação do Pessoal não Docente na**
de Sampaio Pinto Silva **Organização Escolar**



Maria Manuela de Sampaio Pinto Silva **A Participação do Pessoal Não Docente na Organização Escolar**

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Análise Social e Administração da Educação, especialidade de Administração da Educação, realizada sob a orientação científica do Doutor António Augusto Neto Mendes, Professor Auxiliar do Departamento de Ciências da Educação, da Universidade de Aveiro.

o júri

presidente

Prof. Dr. Jorge Adelino Rodrigues da Costa
professor associado da Universidade de Aveiro (DCE)

Prof. Dr. José Augusto Branco Palhares
professor auxiliar da Universidade do Minho (IEP)

Prof. Dr. António Augusto Neto Mendes
professor auxiliar da Universidade de Aveiro (DCE)

agradecimentos

Agradeço à minha família e aos meus amigos
o tempo que me deram

E, ao pessoal não docente
ao agrupamento de escolas
ao Chaves
ao Rui Paiva
à Dra. Luisa Jardim
à Emília
à Elisabete
ao meu Professor, Dr. Neto-Mendes,
duas palavras

Muito obrigada

palavras-chave

Organização Escolar, Pessoal não Docente, Participação, Democracia, Sistema Micropolítico, Neoinstitucionalismo

resumo

Os temas Participação e Organização Escolar estão amplamente investigados, pelas ciências da educação, nomeadamente em estudos na área da administração escolar. Servindo-nos de material que abraça estes dois temas, já publicado ou sob a forma de documentos finais de mestrado ou doutoramento, alicerçamos uma base de trabalho, introduzindo-lhe uma variante (o pessoal não docente) e levamos a efeito uma investigação, assente na trilogia – a Participação do Pessoal Não Docente na Organização Escolar.

Quisemos evidenciar, através de um estudo de caso, o papel de um grupo de actores sociais que, embora sempre presentes na história da escola como organização, não tem merecido, da parte dos estudos académicos, a mesma atenção que os outros actores escolares.

O trabalho que agora apresentamos, e que reveste a forma de dissertação de mestrado, dá conta dos tipos de participação desenvolvidos num agrupamento vertical de escolas (ensino básico e educação pré-escolar), a partir do contributo dos dados colhidos empiricamente. Sustentando a nossa análise na teoria neoinstitucional olhámos a organização escolar como sistema micropolítico.

Num modelo de gestão escolar, concebido como democrático, verifica-se que o pessoal não docente tem um papel importante na educação, que lhe é conferido, não pelo sistema (através da sua participação burocrática e da sua participação formal), mas pelas micropolíticas que institui. Organizando-se em pequenos grupos, segundo afinidades diversas (de tarefas, da escola a que se sente ligado contratual e afectivamente ou do vínculo laboral), o pessoal não docente, neste estudo de caso, revela um poder informal que nos é transmitido pelas representações que tem da importância do seu papel na educação dos alunos. Apesar de uma autoestima elevada e dos tipos de participação que pratica, este grupo não tem visibilidade na organização escolar – constatação que nos deixa a pensar a democracia como algo, de facto, inacabado

keywords

School Organization, Non Teaching Staff, Participation, Democracy, Micropolitical System, Neoinstitucionalism

abstract

The subjects Participation and School Organization are widely investigated by sciences of education in studies in the area of school administration. Using some topics related to these two subjects, already published or as final documents of master's degree or graduation, we've consolidated our work introducing a version (non teaching staff) and we made a study based upon a trilogy – the participation of the non teaching staff in the school organization.

Through a case study we wanted to evidence the role of a group of social actors that through always present in the history of the school as an organization, have not deserved the same attention or importance as the other school actors.

Our study as a form of master's degree essay shows the types of participation present in a Vertical Assembly of Schools (basic and preschool education) through the empirical data. Sustaining our analysis on the neoinstitucionalism theory, we regard the school organization as a micropolitical system.

In a model of a school administration, considered as democratic, we found out that the non teaching staff have a very important role in the education. This role is given to them, not by the system (through their democratic participation) but the micropolitics that are instituted. Organizing themselves in short groups according to different affinities (tasks, the school to which they.... Belong contractual and affectively or the labour contract), the non teaching staff, in this case study, shows an informal power which comes down to us through the representations they have, of the importance of their role in the students' education. In spite of a high self esteem and the types of participation they practise, this group has no visibility in the school organization – this evidence makes us think that democracy is something still, really unfinished.

Diante da folha branca. A tentação de escrever. Porquê? Que tenho eu para dizer? Nada. Talvez nada. Desisto. Não. O papel branco branco. Esta palavra «branco» é a primeira palavra? É o branco que me tenta antes de escrever (...). Uma página está cheia de caminhos. E que caminho escolher que caminho quando não se sabe qual o caminho ou se um caminho nos leva a algum lado? (...) É uma aventura talvez sem sentido, vou talvez perder-me – como evitar o absurdo? Mas é preciso correr o risco do absurdo, é necessário que eu me perca. Trata-se de uma condição do acto de escrever, poderei talvez atingir uma dimensão desconhecida. É indispensável não evitar tal risco, não temer perder-me ou, antes, temer e não temer perder-me.

António Ramos Rosa – “O Centro na Distância”

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO	7
CAPÍTULO I - METODOLOGIA E PLANO DE ACÇÃO	9
1 – Considerações metodológicas	10
1.1 – A ruptura com o senso comum e o problema	10
1.2 – Problemática	14
1.3 – Quadro teórico	15
1.4 – O Método	16
2 – Recolha de dados	19
2.1 – Pesquisa bibliográfica e documental	19
2. 2 – Inquérito por questionário	20
2.3 – Entrevistas	23
2.4 - Observação não participante	25
3 – Análise de dados	26
3-1 – Análise de conteúdo	27
3.1.1 – A Pré-análise e as hipóteses levantadas	29
3.1.2 – Exploração do material	31
CAPITULO I I - EVOLUÇÃO DAS ORGANIZAÇÕES ESCOLARES PÚBLICAS, NA EDUCAÇÃO BÁSICA, À LUZ DAS POLÍTICAS EDUCATIVAS	33
2.2 – A organização escolar, numa abordagem neoinstitucional	47
2.2.1 – A evolução do conceito de neoinstitucionalismo	47

2.2.2 – Complexidade do pensamento neoinstitucional	49
2.3 – A organização escolar numa abordagem política	54
2.3.1 – Os modelos políticos	54
2.3.2 – O Agrupamento de Escolas, um (micro)sistema político	57
3 – A reorganização da rede escolar: do 25 de Abril de 74 aos anos 90	63
3.1 – Políticas educativas na reorganização da rede escolar	63
3.2 – A territorialização das políticas educativas	67
3.3 – O que se passou ao nível da Educação Pré-escolar	71
3.4 – O que se passou ao nível do 1º Ciclo do Ensino Básico	75
3.5 – O que se passou ao nível dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico	76
4 – Agrupamento de Escolas	80
4.1 – O processo burocrático de constituição dos Agrupamentos de Escolas depois do DL nº 115-A/98	80
4.2 – Análise crítica à constituição dos Agrupamentos de Escolas	84
4.3 - A acção centralizadora e racionalizadora do Estado no Agrupamento de Escolas	85
CAPÍTULO III - A PARTICIPAÇÃO DO PESSOAL NÃO DOCENTE NA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR	95
1.1– O discurso da Democracia	96
1.2 – O discurso da Participação	101
1.3 – A Democracia na organização escolar	108
1.4 – A Participação na organização escolar	112

1.4.1 - Um direito democrático conquistado	112
1.4.2 – Um direito democrático comprometido	116
1.5 – O imperativo da Participação na organização escolar	118
2 – O pessoal não docente e participação na gestão da organização escolar	119
2.1 – A participação burocrática (no quadro normativo-legal) desde o 25 de Abril	119
2.2 – As micropolíticas como formas de participação	126
2.2.1 - Tipos de participação	127
2.2.2 – Relações interpessoais	136
2.2.3 – Níveis de satisfação	141
2.2.4 – Opiniões sobre o funcionamento da organização escolar	147
3 – As relações de poder e a participação na gestão	150
3.1 – Os conceitos de poder	150
3.2 – O poder na organização escolar	152
3.3 - As lógicas de acção do pessoal não docente e o poder	156
4 - O pessoal não docente	160
4.1 – Definição de pessoal não docente	160
4.2 – Não docência versus profissão	160
4.3 – Definição de grupo	161
4.4 – Caracterização dos grupos	162
4.5 – Caracterização sociológica do maior grupo de actores que integram o pessoal não docente – os AAE	163

4.6 – Caracterização do campo	163
4.7 – Caracterização da população inquirida	164
4.8 – Funções do pessoal não docente	166
4.9 – Representações do pessoal não docente sobre as próprias funções	168
4.10 – As culturas de origem – marcos de representações de escola e de participação	174
REFLEXÕES FINAIS	182
BIBLIOGRAFIA	192
LEGISLAÇÃO	204
APÊNDICES	

ÍNDICE DE FIGURAS

QUADROS

Quadro nº1 – Caracterização das entrevistas	25
Quadro nº 2a – Tipos de organizações	35
Quadro nº 2b – Tipos de organizações	36
Quadro nº 3 – Interacção com a comunidade	45
Quadro nº 4 – Institucionalismo / Neoinstitucionalismo	50
Quadro nº 5 – Organizações internacionais e políticas educativas nacionais. O caso de Portugal, 1955-1986	70
Quadro nº 6 – Alunos matriculados em 2004/2005 (ciclo e tipo estabelecimento)	74
Quadro nº 7 – Evolução dos conteúdos funcionais do pessoal não docente	124
Quadro 8 – Participação, do pessoal não docente, nos órgãos de gestão da escola (ou agrupamento de escolas)	125
Tipos de participação:	
Quadro nº 9	128
Quadro nº 10	129

Quadro nº 11	130
Quadro nº 12	130
Quadro nº 13	131
Quadro nº 14	132
Quadro nº 15	134
Quadro nº 16	134
Quadro nº 17	135
Relações interpessoais:	
Quadro nº 18	135
Quadro nº 19	136
Quadro nº 20	136
Níveis de satisfação:	
Quadro nº 21	137
Quadro nº 22	141
Quadro nº 23	142
Quadro nº 24	142
Quadro nº 25	143
Quadro nº 26	143
Quadro nº 27	144
Quadro nº 28	144
Quadro nº 29	145
Quadro nº 30 – Princípios legitimadores das lógicas de acção	158
Quadro nº 31 – Caracterização do campo	164
Caracterização da população Inquirida:	
Quadro nº 32	165
Quadro nº 33	165
Quadro nº 34	166

Quadro nº 35 – Subgrupos de pessoal não docente	167
Representações do pessoal não docente sobre as próprias funções:	
Quadro nº 36	169
Quadro nº 37	169
Quadro nº 38	170
Quadro nº 39	170
Quadro nº 40	171
Quadro nº 41	172
Quadro nº 42	172
Quadro nº 43	173
Quadro nº 44	174
Quadro nº 45 – Características da escola antes do 25 de Abril	175
Representações do pessoal não docente sobre a escola:	
Quadro nº 46	179
Quadro nº 47	180
Quadro nº 48	180
Quadro nº 49	181
GRÁFICOS	
Gráfico nº 1 – Relações com os pais	138
Gráfico nº 2 – Relações com a autarquia	139
Gráfico nº 3 – Relações com pares	140
Gráfico nº 4 – Relações com outros actores	140
Gráfico nº 5 – Se mandasse o que mudaria na escola	147
Gráfico nº 6 – Contributos para uma boa escola	148
Gráfico nº 7 – Relações interpessoais vs tutelas diversas	149
Gráfico nº 8 – O que significa participar na escola	150

INTRODUÇÃO

Num trabalho que se insere na dupla área de análise social e administração da educação procurámos ter um olhar sobre o tema, que estivesse sempre a coberto da sociologia e da escola como organização.

Estruturámo-lo em três capítulos.

No Capítulo I apresentamos o Problema, a Metodologia e o Plano de Acção.

Sumaria e relativamente a estes três itens equacionamos:

O problema: «O grupo de trabalho presente nas escolas de um agrupamento, denominado por pessoal não docente, tem a sua participação condicionada, por lógicas micropolíticas ao nível da instituição e, também, por lógicas externas, de dimensão não só educativa, mas também de política regional e central?»

A metodologia: podemos dizer que recorremos a uma plurimetodologia, uma vez que nos servimos de fragmentos de várias. Privilegiámos uma investigação qualitativa, com recurso ao estudo de caso, pela flexibilidade que permite na utilização de várias técnicas de recolha de dados. Estes dados foram recolhidos através de pesquisa bibliográfica e documental, inquéritos por questionário, entrevistas e observação não participante. A análise de conteúdo foi a técnica predominante na análise dos dados, embora se recorresse também a alguma análise estatística ou de frequência de respostas. Estabelecemos três hipóteses a partir da pré-análise, aos dados recolhidos:

«H1 – A participação do pessoal não docente é relevante para a organização escolar mas não é reconhecida como tal.

H2 – A participação dos grupos do pessoal não docente é diversa, conforme o organismo de tutela (ME, autarquia, IEF – programas ocupacionais).

H3 – A participação do pessoal não docente está directamente relacionada com as suas habilitações académicas».

Neste capítulo damos ainda conta, em nota de rodapé, das questões que o problema nos levantou, para facilitar a abordagem do leitor à problemática, formalizando-as, a seguir, no Capítulo II, onde relacionamos a Evolução das Organizações Escolares Públicas, na Educação Básica, com as Políticas Educativas. Invocamos as teorias das organizações e as teorias da administração escolar, estabelecendo um quadro teórico bifocado na organização escolar como um microsistema político e na teoria

neoinstitucional. A organização escolar a que nos reportamos ao longo do trabalho, que é o agrupamento de escolas, apresenta-se para nós como um sistema político em miniatura, susceptível a tudo o que se passa à sua volta e que funciona dependentemente de muitos factores que extrapolam a instituição em si.

O Capítulo III é dedicado mais concretamente ao tema central da nossa investigação. Aqui relacionamos Participação, Democracia, Pessoal não docente e Organização Escolar, a partir de outros estudos já efectuados, da análise de diplomas legais e da ilustração que os próprios actores, participantes no estudo empírico, emprestaram com as suas falas, aos excertos do corpo do nosso texto, e também da análise que fazemos dos dados que recolhemos. A participação praticada é aqui salientada.

Consideramos que a exploração do tema não se limita ao estudo que ora apresentamos. Assim, demos forma a algumas reflexões finais, tentando responder às questões que nos colocámos durante a investigação.

CAPÍTULO I

METODOLOGIA E PLANO DE ACÇÃO

1 – Considerações metodológicas

1.1 – A ruptura com o senso comum e o problema

Numa afirmação, à primeira vista simplista, pode resumir-se um objectivo imenso de uma investigação: “(...) Toda e qualquer investigação tem em vista conhecer cada vez melhor a realidade social, na qual o homem se move” (Pardal & Correia, 1995: 27).

O nosso olhar sobre o mundo é uma representação nossa. Para lhe conferirmos veracidade há que testá-lo empiricamente: “O homem não pode viver no meio das coisas sem fazer delas ideias segundo as quais regula o seu comportamento” (Durkheim, 1998: 41). Há que fazer um trabalho de confronto com o senso comum por via de “rupturas e de construções teóricas” que, para dar cientificidade ao conhecimento social, segundo Silva (2001: 31), atravessa três níveis de obstáculos:

1 – o das representações mais imediatas, conhecimento prático do senso comum;

2 – o das concepções mais trabalhadas, enquadradas em formação ideológico-doutrinárias;

3 – o das ramificações de umas e outras no interior de disciplinas científicas isoladas.

Estes obstáculos estão directamente ligados com as variáveis *natureza e cultura* (isto é que dizem respeito à natureza humana e à natureza de um povo – área geográfica, raça, sexo..), *indivíduos e sociedade* (práticas, interesses, e representações ideológicas dos grupos sociais), *nós e os outros* (sobrevalorização do etnocentrismo a que pertencem os sujeitos e correlativa depreciação das culturas e das organizações sociais diferentes).

Não quer isto dizer, para o autor citado, que:

“(...) as visões do mundo do senso comum e as ideologias, por serem interpretações *não-científicas* da realidade, são necessariamente *anti-científicas*. Mas o certo é que os princípios cruciais da pesquisa social põem em causa alguns dos mais arraigados preconceitos e alguns dos vectores mais decisivos de ideologias correntes: nomeadamente a ideia da *transparência* de certos factos, que seriam imediatamente compreensíveis, e da *opacidade* de outros, por natureza ininterpretáveis” (ob. cit.: 50).

Torna-se assim imperativo, não só nas ciências sociais, mas em qualquer outra ciência, que a pesquisa científica se desenvolva em torno de uma problemática, assente em

conceitos e proposições distintas dos do conhecimento comum, um processo de produção contínuo e sempre incompleto. É que, como diz Quivy (1992: 25):

“ Em ciências sociais, a nossa bagagem comporta numerosas armadilhas, dado que grande parte das nossas ideias se inspiram nas aparências imediatas ou em suposições parciais. (...) Construir sobre tais premissas é construir sobre areia. Daí a importância da ruptura, que consiste precisamente em romper com os preconceitos e as falsas evidências, que somente nos dão a ilusão de compreender as coisas”.

E, no caso concreto que pretendemos investigar, admitimos que os pré-conceitos que resultam da nossa proximidade profissional com o tema de estudo, possam ter interferido, a priori, no fenómeno. Ao mesmo tempo, acreditamos que, ao longo do processo, as rupturas que foram ocorrendo, serviram de rampa de lançamento para o conhecimento. De resto, esta constatação confere com o que preconiza Quivy (1992: 26), quanto à interdependência, não só dos actos, mas também das etapas do procedimento científico e quanto à continuidade das rupturas, durante a investigação.

Na esteira de Bourdieu, Chamboreron e Passeron, na obra *Le Métier de Sociologue*, Silva (2001: 52) diz que tal processo de produção de conhecimentos atravessa três actos epistemológicos:

- i) a ruptura com as evidências de senso comum que possam constituir obstáculos àquele processo;
- ii) a construção do objecto de análise, das teorias explicativas;
- iii) a verificação da validade das teorias pelo seu teste, quer dizer, pelo confronto com a informação empírica.

Reconhece-se assim um carácter dinâmico ao processo, para se encontrar o que se quer compreender, admitindo com Bruyne (1991: 21), que:

“ A ciência não é simplesmente o prolongamento da visão espontânea do mundo, ou uma formulação um pouco sofisticada do que se oferece à percepção. Ela só consegue fazer com que captemos aspectos inéditos da realidade na medida em que começa por substituir o campo perceptivo por um domínio de objectos que ela constrói com os seus próprios meios”.

Pretendemos com este estudo, apenas um conhecimento exploratório, delimitado a uma determinada organização – um agrupamento de escolas – relativo a um grupo específico de pessoas – o pessoal não docente – e a uma actividade concreta – a sua

participação. Não pensamos numa intervenção activa nesta realidade social, mas antes, na possibilidade de abrir caminhos a estudos futuros.

Localizámos temporalmente o estudo, a seguir ao 25 de Abril, uma vez que é, a partir desta altura, que têm lugar significativas reorganizações da rede escolar e na gestão e administração das organizações escolares.

Fizemos uma análise sobretudo qualitativa ao processo, por se tratar de um objecto político e social, que enunciamos da seguinte forma:

O grupo de trabalho presente nas escolas de um agrupamento, denominado por pessoal não docente, tem a sua participação condicionada, por lógicas micropolíticas ao nível da instituição e, também, por lógicas externas, de dimensão não só educativa, mas também de política regional e central?

Ao dissertar sobre a análise crítica de uma investigação, Tuckman (1994), referindo-se ao problema, como um dos aspectos da investigação, afirma que: “ O problema é a questão a que a investigação procura responder. Apresenta-se ou exprime-se sob a forma de *definição de um problema*” (ob. cit.: 545). E, na formulação do mesmo, haverá de ter-se em conta cinco características, que devem ser rigorosamente observadas:

- 1 – deve estabelecer uma relação entre duas ou mais variáveis;
- 2 – deve ser formulado de forma clara e sem ambiguidade;
- 3 – deve ser formulado em forma de questão (ou, em alternativa, em forma de uma questão implícita, tal como: “O objectivo deste estudo foi verificar se”...):
- 4 – deve ser testável por métodos empíricos; ou seja, deve ser possível recolher os dados que respondam à questão formulada;
- 5 – não deve representar qualquer atitude moral ou ética (ob. cit: 38).

Este problema foi-nos levantando algumas questões à medida que fomos conhecendo melhor o tema em estudo, pelo cruzamento da investigação teórica com um quadro conceptual que estabelecemos. É nesta dinâmica gerada a dois níveis, o conceptual e o operacional, que se criam condições de validade ao problema em estudo. Como diz Tuckman (1994):

“ Os dois critérios mais importantes para avaliar um problema (...) são o seu valor teórico e prático. O valor teórico refere-se à contribuição do estudo para a nossa compreensão de um fenómeno. (...) O valor prático baseia-se no facto do estudo poder contribuir, subsequentemente, para uma nova forma de fazer as coisas a nível prático. (...) O valor teórico e prático representa a significância de um estudo, a justificação para o poder realizar , antes de se verificarem os resultados” (ob.cit.: 548).

Para tentar responder às questões que o problema nos colocou¹, foi necessário recolher informação de forma sistematizada, recorrendo à aplicação de técnicas de investigação adequadas – falamos da pesquisa bibliográfica e documental, que fizemos, das entrevistas semiestruturadas e dos inquéritos por questionário, com escalas de atitude e opinião que aplicámos e, ainda, dos registos de contactos informais que nos permitiram alguma observação não participante, no campo da investigação empírica. Quanto a este último aspecto da pesquisa, privilegiámos a informalidade², uma vez que no fluxo de uma conversa informal, com observação directa, conseguimos informações significativas que, através de um questionário formal, não conseguiríamos.

Justificamos a diversidade de técnicas, pela complementaridade de informação que nos trazem. O estabelecimento das relações entre a informação recolhida, as hipóteses que o decorrer do trabalho nos proporcionou formular, as questões que se nos levantaram, e o resultado da verificação empírica, acerca de um objecto social tão delicado como é o entendimento sobre a participação de determinados actores em contextos específicos, assim o exigiu.

¹ Questões enunciadas ao longo do capítulo II, mas que apresentamos neste lugar para melhor compreensão do texto:

A) *Será que o tipo de relação – centro/periferia; dominação/subordinação – se transfere na mesma escala, para as relações entre órgãos de gestão e o pessoal não docente, condicionando-lhe a participação?*

B) *O vínculo contratual que o pessoal não docente tem com a escola, tem influência no modo de participação?*

C) *Num agrupamento de escolas, constituído por várias subunidades de gestão, como é garantida a efectiva participação do pessoal não docente, nos órgãos de gestão?*

D) *Que lógicas de participação desenvolve o pessoal não docente, nas diferentes escolas, que lhe permita sentir-se parte integrante da estrutura organizativa a que pertence?*

E) *Que lógicas de participação desenvolvem os trabalhadores não docentes, dependentes de tutelas diversas, num mesmo contexto de trabalho – a escola?*

² Costa (2001: 138) apresenta uma definição clara do conceito de informalidade: “ A informalidade, que supõe um processo de ajustamento recíproco, permite que, aos efeitos inerentes à presença do investigador no terreno e à interacção deste com as pessoas, não venha juntar uma maior rigidificação dos papéis recíprocos do observador e do observado e uma maior rigidificação das categorias que organizam o processo de interacção verbal”. Não se tratando propriamente de uma pesquisa de terreno sociológica, não quisemos deixar de ter subjacente à nossa presença no terreno, estas considerações.

O objectivo da metodologia é esclarecer os procedimentos científicos da investigação.

1.2 – Problemática

Quivy apresenta-nos uma definição simples e elucidativa do conceito de “problemática” – “A problemática é a abordagem ou a perspectiva teórica que decidimos adoptar para tratar o problema posto pela pergunta de partida” (1992: 91) e acrescenta, depois de desenvolver este raciocínio: “(...) a problemática é o quadro teórico pessoal a partir do qual se precisa a pergunta de partida e se compõe a sua resposta” (ob.cit.: 103).

Adoptar uma atitude de investigação será uma maneira de resolver um problema. Tomar consciência dele, formulá-lo com clareza e trabalhar para o resolver, marcam a fase inicial de um procedimento metodológico. Não poderemos, portanto, fazer um diagnóstico objectivo da situação se não lançarmos bases de investigação que deverão forçosamente anteceder a elaboração de qualquer modelo de análise.

Uma atitude problematizadora passará, essencialmente pela relativização dos fenómenos humanos (que só podem ser analisados atendendo a coordenadas de tempo e espaço, num determinado contexto socio-histórico), pela relação dos factos e pela sujeição a mecanismos de controlo (Silva, 2001: 52-53).

A formulação de um problema está subjacente a todo o processo de conceptualização que se vai estabelecendo, à medida que a investigação avança, e vai sendo submetida a reflexão e controlo – a problemática. “Essa problemática, ponto de partida, em cada momento, das pesquisas que se efectivam, define e acolhe *problemas de investigação*, para os quais se buscam respostas” (Pinto & Almeida, 2001: 63).

Num primeiro momento, durante o qual definimos o quadro teórico, que no ponto seguinte explicitamos, alicerçamos a investigação na análise organizacional da escola; num segundo momento, após leituras dirigidas para a temática, reformulamos a pergunta de partida, inscrevendo o trabalho num ângulo teórico que nos pareceu viável para interpretar o problema, não só pela compreensão das causas, numa atitude positivista, mas também pela abordagem compreensiva do significado dos actos dos actores sociais em questão; num terceiro momento, procurámos enunciar os conceitos que o quadro teórico nos sugeriu e que deram origem à forma final da pergunta de partida.

1.3 – Quadro teórico

As teorias desempenham um importante papel metodológico na pesquisa. De acordo com Popper (1972), « (...) Les théories sont des filets destinés à capturer ce que nous appelons *le monde*; à le rendre rationel, l'expliquer et le maîtriser » (ob. cit : 57).

Algumas teorias encontram-se elaboradas de modo que constituem-se em quadros de referência, para que um objecto ou fenómeno possa ser estudado sob diversos pontos de vista. A orientação para determinados aspectos de um fenómeno, para aquilo que será pertinente, é papel da teoria que, organizada numa estrutura de conceitos, nos ajuda a dar conta do que é mais importante estudar.

Considerando que, no campo de estudo, os factos não podem ser vistos isoladamente, nem compreendidos apenas a partir de observações empíricas, mas através de interações dentro de um quadro de referência, abordámos assim a temática da “participação do pessoal não docente na organização escolar” num quadro teórico bifocado na organização escolar como um microsistema político e na teoria neoinstitucional.

“A construção conceptual da sociologia vai buscar o seu *material*, como paradigmas, muito essencialmente, se bem que não de modo exclusivo, às realidades da acção” (Weber, 2001: 38), explicitando que a acção “(...) na acepção de orientação significativamente compreensível do comportamento próprio, só existe para nós sempre como comportamento de uma ou várias pessoas *singulares*” (ob. cit.:31).

Relativamente ao estudo que nos interessa e que envolve pessoas, identificamos, desde já, cinco conceitos a definir: "Escola como Organização", "Participação", "Democracia", "Sistema Micropolítico" e "Neoinstitucionalismo", os quais delimitarão o nosso trabalho – “(...) a síntese criteriosa de toda a problemática levantada, a respeito do objecto de estudo, converte-se num quadro teórico de referência que sustenta a investigação e lhe oferece credibilidade” (Pardal & Correia, 1995: 13).

1.4 – O Método

Feito que está o trabalho exploratório, que teve várias funções: “(...) alargar a perspectiva de análise, travar conhecimento com o pensamento de autores cuja investigação e reflexões podem inspirar as do investigador, revelar facetas do problema nas quais não teria certamente pensado e, por fim, optar por uma problemática apropriada” (Quivy, 1992: 109), é necessário continuar um trabalho sistemático de recolha e análise de dados, seguindo um método. O método “corresponde a um corpo orientador da pesquisa que, obedecendo a um sistema de normas, torna possíveis a selecção e a articulação de técnicas, no intuito de se poder desenvolver o processo de verificação empírica” (Pardal & Correia, 1995: 10).

O tipo de objecto a investigar determinará os métodos a utilizar. No caso presente, utilizámos uma *plurimetodologia*, ou, por outras palavras, não recorremos a uma metodologia pura, uma vez que utilizámos fragmentos de várias.

Privilegiando, no entanto, uma investigação qualitativa, utilizámos o método do *estudo de caso*, por ser um modelo de análise intensiva que permite flexibilização no recurso a técnicas de recolha de dados: “Embora seja frequentemente de natureza *qualitativa*, na colecta e no tratamento dos dados, ele pode também centralizar-se no exame de certas propriedades específicas, de suas relações e de suas variações, e recorrer a métodos *quantitativos*” (Bruyne, 1991: 225). A uma definição semelhante a esta, Sturman (1997), acrescenta uma relação causal entre o investigador e os factos, o que faz da investigação muito mais que uma simples colecção de dados:

“ (...) the distinguishing feature of case study is the belief that human systems develop a characteristic wholeness or integrity and are not simply a loose collection of traits. As consequence of this belief, case study researchers hold that to understand a case, to explain why things happen as they do, and to generalize or predict from a single example requires an in-depth in investigation of interdependencies of parts and of patterns that emerge” (ob. cit.: 61).

A partir de Bogdan & Biklen (1994: 47-51) recolhemos algumas vantagens da investigação qualitativa, que resumem cinco características destacáveis:

1 – O investigador é o instrumento principal e o ambiente natural é a fonte da colheita de dados. O investigador qualitativo frequenta o local do estudo, porque se preocupa com o contexto, entendendo que as acções são melhor compreendidas quando

são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência;

2 – A sua primeira preocupação é descrever e, só secundariamente, analisar os dados. A investigação qualitativa é descritiva. São utilizados dados provenientes de vários instrumentos numa perspectiva de que tudo é potencial para a compreensão do objecto em estudo;

3 – Para além do resultado e do produto final, é colocada a ênfase no processo;

4 – Os dados são analisados indutivamente, como se reunissem, em conjunto, todas as partes de um puzzle: “Não se trata de montar um quebra cabeças cuja forma final conhecemos de antemão. Está-se a construir um quadro que vai ganhando forma à medida que se recolhem e examinam as partes” (Bogdan & Biklen, 1994: 50);

5 – O significado é de importância vital - “o quê” e o “porquê” – estão sempre presentes, na busca de compreensão do sentido das acções dos actores.

Tuckman (1994: 508), citando Wilson (1977), refere-se à metodologia do estudo de caso, como sendo designada, também, por *etnografia*, baseando-a em dois pressupostos fundamentais:

i) – Os acontecimentos devem estudar-se em situações naturais, ou seja, integrados no terreno;

ii) – Os acontecimentos só podem compreender-se se compreendermos a percepção e a interpretação feitas pelas pessoas que neles participam.

Talvez porque o estudo de caso segue uma metodologia semelhante à etnografia, quanto ao enfoque nomotético (positivista, quantitativo), quando pretende uma aplicação a cenários igualmente comuns, para alguns autores, o estudo de caso “(...) no es una opción metodológica com equidad propia sino que constituye una estrategia de diseño de la investigación que permite seleccionar el objecto / sujeto del estudio y el escenario real que se constituye en fuente de información” (Alzina, 2004: 310).

Pelas razões apontadas “(...) o estudo de caso, em sua particularidade, só pode aspirar à cientificidade integrado num processo de pesquisa global onde o papel da teoria não é deformado, onde a crítica epistemológica dos problemas e dos conceitos não é negligenciada” (Bruyne, 1991: 225).

Assim, o estabelecimento de um quadro teórico apropriado, a definição de conceitos-chave e a construção de variáveis susceptíveis de observação rigorosa, são condições de trabalho exigíveis e que colocámos a nós próprios, cientes de que não iríamos descobrir fenómenos únicos, mas típicos.

É que, a credibilidade do estudo de caso passa também por confrontar-se com a crítica de que não é um método objectivo. A esta postura reagem os defensores deste modelo, citados por Sturman (1997: 65) ³, que atribui ao método uma característica holística e de triangulação, isto é, utiliza diferentes fontes de informação, diferentes perspectivas ou teorias, diferentes investigadores e diferentes métodos. Este autor sugere ainda algumas estratégias que darão credibilidade ao método:

- a) Procedures for data collection should be explained;
- b) Data collected should be displayed and ready for re-analysis;
- c) Negative instances should be reported;
- d) Biases should be acknowledged;
- e) Fieldwork analyses need to be documented;
- f) The relationship between assertion and evidence should be clarified;
- g) Primary evidence should be distinguished from secondary and description from interpretation;
- h) Diaries or logs should track what was actually done during different stages of the study;
- i) Methods should be devised to check the quality of data.

Por outro lado, autores que defendem que o estudo de caso, como método de investigação qualitativa que se usa para compreender em profundidade a realidade social e educativa, citados em Latorre et al. (1996: 237), admitem como vantagens:

- a) Puede ser una manera de profundizar en un proceso de investigación a partir de unos primeros datos analizados;
- b) Es apropiado para investigaciones a pequeña escala, en un marco limitado de tiempo, espacio y recursos (situação em que nos encontramos);
- c) Es un método abierto a retomar otras condiciones personales o instituciones diferentes. Por ejemplo, el diseño de casos multiples se presta especialmente a este propósito al aportar la posibilidad de contrastar la información obtenida parcialmente con cada caso analizado;
- d) Es de gran utilidad para el profesorado que participa en la investigación. Muñoz y Muñoz

³ Alguns autores questionam a legitimidade da falta de objectividade apontada ao estudo de caso, por outros, como sendo factor de constrangimento, uma vez que se tratará de um problema que deve ser visto sob dois ângulos: o conhecimento do próprio investigador ou leitor e o conhecimento do discurso público. Assim: "Instead of blanket condemnation of subjectivity or the universal approbation of objectivity, what is needed is an opportunity to appraise those personal judgments being made by scientific colleagues" (ob cit.: 65).

(2001: 223) nos aportan dos posibles razones de ello: el estudio de casos favorece el trabajo cooperativo y la incorporación de distintas ópticas profesionales a través del trabajo interdisciplinar; y contribuye al desarrollo profesional, al propiciar la reflexión sobre la práctica y la comprensión del caso a través de la búsqueda de información desde distintas perspectivas;

e) Lleva a la toma de decisiones, a implicarse, a desenmascarar prejuicios o preconcepciones...(Puig et al, 2004)⁴.

O estudo de caso é considerado, apesar de tudo, como a estratégia desenho da investigação qualitativa (Pérez, 1999: 25). Também este autor defende que a triangulação (à semelhança de outros autores citados) é uma estratégia de controlo de qualidade ao processo de investigação, uma vez que o investigador obtém uma melhor visão da realidade ao utilizar esta técnica, oferecendo assim provas de confiança e garantias de que os resultados obtidos reúnem os requisitos mínimos de credibilidade, rigor, veracidade e robustez.

2 – Recolha de dados

2.1 – Pesquisa bibliográfica e documental

Este tipo de pesquisa foi muito importante na fase exploratória do problema, na concepção de um quadro teórico, na fundamentação burocrática do problema e na estruturação dos instrumentos de recolha de dados, no terreno. A investigação carece deste meio, uma vez que reveste a dupla face empírica⁵ e teórica. Os numerosos dados obtidos nas bibliotecas da especialidade, nos documentos oficiais, em artigos de revistas e outras publicações que, não sendo relatórios científicos, não deixam de ter informações importantes, suportam toda a investigação. O recurso ao material fonte, aos estudos já efectuados sobre a problemática ou problemáticas similares e a informação sobre técnicas e métodos de pesquisa, proporcionaram um fundo de conhecimentos necessários à investigação. A sensação inicial, resultante da inexperiência de investigação de que «não havia nada sobre o assunto», foi uma das etapas que foi ultrapassada, através do insistir na exigência de situar claramente o trabalho em relação a trabalhos conceptuais reconhecidos

⁴ Estes autores fundamentam o seu trabalho sobre métodos de investigação qualitativa, concretamente no que se refere às vantagens do uso sociopedagógico do estudo de caso.

⁵ Como esclarecem Hill & Hill (2002: 19): “ Uma investigação empírica é uma investigação em que se fazem observações para compreender melhor o fenómeno a estudar. Todas as ciências naturais, bem como todas as ciências sociais, têm por base investigações empíricas porque as observações deste tipo de investigação podem ser utilizadas para construir explicações ou teorias mais adequadas”.

– exigência de validade externa – de que nos fala Quivy (1992: 48).

Por outro lado, os conceitos e as ideias que originaram as questões e a formulação de hipóteses, como diz Tuckman (1994: 62), de certo modo saíram da cabeça da investigadora, mas eles derivam do trabalho prévio de pesquisa bibliográfica, porque todas as etapas do processo exigem uma análise crítica das publicações mais pertinentes e adequadas.

2. 2 – Inquérito por questionário

O inquérito é uma técnica de fazer perguntas que pretende obter respostas esclarecedoras em relação a um determinado fim. Logo, se adivinha que formular bem as questões é considerada uma “arte”, por alguns autores, uma vez que o modo como é feito o enunciado impulsiona uma resposta de conteúdo mais ou menos elaborado. O interesse desta técnica, para a investigação, tem sido utilizado nas mais variadas ciências e organizações, chegando à área da prática sociológica, nos anos 1930, como alternativa à metodologia qualitativa e eclética da escola de Chicago, que já não conseguia responder ao carácter massivo dos problemas sociais e económicos. Tais problemas agravados no decorrer da II Grande Guerra, vão ser objecto de investigação, pela primeira vez, com recurso ao inquérito, nos EUA, em resultado do trabalho conjunto das ciências sociais com o Estado. O sucesso desta técnica “(...) deve-se em grande parte à eficiência revelada precisamente pelo inquérito na obtenção de informação de um número reduzido de pessoas que, através das técnicas de amostragem, se torna estatisticamente representativo de um conjunto mais vasto” (Ferreira, 2001: 167). A economia de tempo e o acompanhamento do desenvolvimento da sociedade em termos racionais e técnicos confere, assim, um estatuto privilegiado a este tipo de recolha de informação.

Uma crítica se levanta ao uso do inquérito. Tem a ver com a redução de custos, quando é necessário levar a cabo uma investigação sociológica que exigiria muitos recursos humanos e financeiros. Nesta situação, o contexto de recolha de dados não é campo de interferência directa do investigador, que subvenciona o trabalho a terceiros e posteriormente só vai analisar os dados. Assim, a informação sociológica que poderia complementar a análise dos dados, não é mobilizada para o efeito. Esta dificuldade coloca-se em estudos também de pequena dimensão, como o presente estudo de caso, no qual os inquéritos foram distribuídos à população alvo (pessoal não docente do agrupamento de

escolas) por uma vice-presidente do Conselho Executivo.

Uma outra contingência do inquérito prende-se com o modelo do instrumento que, contendo perguntas em maioria fechadas, as respostas não podem ir mais além que ao encontro das hipóteses previstas por quem elaborou o questionário. E diz Ferreira (2001):

“De acordo com estudos recentes são precisamente os grupos sociais mais distantes dos investigadores aqueles cujas respostas se afastam mais frequentemente do conjunto das hipóteses previstas. (...) Os inquiridores tendem a abstrair-se das diferenças existentes entre eles e a população, e entre os diversos grupos populacionais, e a comparar respostas determinadas por sistemas de referência distintos, conferidos de relevância e significados diferentes a uma mesma pergunta” (ob. cit.: 169-170).

Contornar este problema será tarefa da investigadora, através da autoreflexão e do ter em consideração o acto de observação, apontando assim para um pluralismo metodológico na análise sociológica.

Atendendo aos constrangimentos descritos e transportados para a realidade do nosso estudo, encontrámos nos quatro questionários preenchidos apenas na folha de rosto e, relativamente aos dados pessoais, que são respeitantes a actores com baixas habilitações literárias, ao nível do 1º CEB, o exemplo das dificuldades que acabámos de enunciar. Assim, a análise terá de ser imperativamente completada com outras informações.

Dada a importância da observação em contexto e do contacto directo com o inquirido, optámos pela entrevista como complemento da “(...) descrição e avaliação de uma certa realidade, determinadas pelo contexto de interacção entre inquiridor e inquirido e referenciadas ao conjunto de representações e categorizações que presidem a essa interacção” (ob. cit.: 173).

A operacionalização da problemática teórica obedeceu à construção prévia de categorias. A cada pergunta ou grupo de perguntas fez-se corresponder uma categoria sociológica, no sentido de codificar as respostas.

As variáveis independentes pelas quais optámos (sexo, idade, habilitações académicas, distância ao local de trabalho, situação profissional, tipo de horário de trabalho, funções que desempenha, tempo de serviço, cargos de representação) surgiram pela necessidade de captar características pessoais que pudessem ser relevantes no funcionamento da organização escolar. Tentámos ter em consideração “(...) prevenir o automatismo e a inércia intelectual que nos levam a retomar recorrentemente as mesmas

variáveis independentes sem que seja assumido, de forma explícita, o sentido em que as outras variáveis dependem delas” (ob. cit. : 175).

Os métodos de inquirição podem ter influência nos resultados da investigação – no presente caso de inquérito auto-administrado – a interferência das representações não estatísticas ou não sociológicas é quase absoluta e não passível de controlo por parte da investigadora; a baixa escolarização dos inquiridos pode ter interferido na descodificação das perguntas, o inquirido pode fazer-se substituir no preenchimento do questionário.

Uma vez que não nos interessa enveredar por um estudo estatístico, para tratar do problema e atendendo a uma amostra coincidente com um universo circunscrito⁶, relativamente pequeno, a vantagem da exclusividade das perguntas fechadas seria nula. Daí que tivéssemos colocado também, no questionário, um conjunto de perguntas abertas. Para minorar os efeitos do distanciamento da realidade das perguntas fechadas tivemos em atenção as conclusões da aplicação de um pré-teste, a actores não docentes de várias categorias profissionais, com habilitações literárias diversas e sob tutelas diferentes, num agrupamento de escolas diferente do campo de investigação, para reformular as questões.

O inquérito, cujo desenho é da nossa responsabilidade, apresenta a seguinte configuração:

Grupo um: identificação; grupo dois: situação profissional; grupo três: escala de opinião quanto às funções da escola; grupo quatro: escala de opinião quanto às funções do pessoal não docente; grupo cinco: escala de atitude quanto à participação do pessoal não docente; grupo seis: escala de opinião quanto às relações interpessoais; grupo sete: escala de atitude quanto ao nível de satisfação; grupo oito: cinco questões abertas.

A dupla qualidade de investigadora/inquiridora só é compatível com um reduzido número de inquéritos – neste estudo de caso, foram quarenta e cinco. Assim, foi-nos possível realizar o questionário com acompanhamento de codificação das respostas. Mas atendendo a que a “(...) encruzilhada em que desembocámos no final da travessia do tempo de crítica ao positivismo, impõe-nos atitudes e práticas científicas marcadas pelo

⁶ A propósito de amostra e universo, dizem Pardal e Correia (1995: 88): “A verificação empírica, componente de uma investigação social, decorre dos dados colhidos numa amostra retirada, segundo critérios de amostragem que assegurem representatividade, de um universo ou população – conjunto de indivíduos com afinidade e potencial interesse para o estudo”.

pluralismo metodológico”, houve todo o interesse em articular o uso sociológico do inquérito com as outras técnicas, que já enunciámos, porque “(...) só a multiplicidade de fontes empíricas, cada uma com a validade que lhe é própria, pode devolver-nos a multidimensionalidade das relações sociais” (Ferreira, 2001: 194,195).

Já que nos encontrávamos num campo organizacional escolar, havia alguma facilidade de distribuição e recolha dos inquéritos por questionário; daí que este instrumento nos parecesse também adequado para recolha de dados. As principais preocupações na sua construção foram: atender sempre ao problema e às questões que se foram levantando ao longo do enquadramento teórico, que as questões explicitassem os objectivos da pesquisa, encontrar as variáveis e os indicadores mais adequados. Para testar a sua compreensão, submetêmo-lo a um pré-teste, com funcionários não docentes de um agrupamento de escolas diferente do campo da investigação, que se disponibilizaram. Procurámos também a opinião de colegas de trabalho. Registámos as críticas, convertendo-as na reformulação das perguntas e na reestruturação geral.

O inquérito por questionário é um instrumento de recolha de informação privilegiado no âmbito da estratégia da investigação extensiva. O inquérito por questionário de administração directa oferece a possibilidade de inquirir um grande número de pessoas quase em simultâneo, economizando tempo, garantindo o anonimato aos inquiridos, proporcionando uma maior liberdade de resposta e uma maior facilidade no tratamento estatístico dos dados. A utilização desta técnica, no estudo de caso presente, apesar de não ter um fim estatístico, justifica-se, quanto a nós, pelo facto de se pretender conhecer as opiniões de um conjunto significativo de indivíduos que, através de outro processo, seria impossível.

Quanto à estrutura, o presente questionário⁷, é constituído por oito grupos de questões, dos quais: os primeiros dois grupos referem-se a indicadores transversais a todos os outros grupos e são constituídos por variáveis independentes; do terceiro ao sétimo grupos são escalas de atitude e opinião e o oitavo grupo é de perguntas abertas.

2.3 – Entrevistas

Esta técnica de recolha de dados tem algumas vantagens para o nosso estudo,

⁷ Conferir inquérito em Apêndice 2.

uma vez que, necessariamente, tivemos de entrevistar informantes pouco escolarizados, como foi o caso das cozinheiras.

A aplicação da entrevista, mais complexa do que a aplicação do questionário, porque exigia um contacto directo com o entrevistado e ainda a presença de um elemento estranho à relação, o gravador, foi preparada com uma aproximação pessoal, anterior, em visitas às escolas, com objectivo múltiplo: por um lado, foi um imperativo de inserção no tecido social local; por outro, criar empatia e observar facetas da rede de relações em que estão inseridos, práticas do quotidiano, quadros de representações sociais e, também, procurar nestas fontes, informações sobre aspectos do contexto escolar que nos poderiam interessar para o estudo. Estes factores revelaram-se facilitadores do trabalho, uma vez que nos permitiram estabelecer critérios de escolha para os informantes privilegiados⁸.

Durante as entrevistas houve a preocupação de não interferir no encadeamento dos pensamentos que estavam a ser expostos e também a atenção de aproveitar silêncios para reencaminhar o discurso para os objectivos da entrevista. As perguntas que foram estabelecidas *a priori*, tinham a função de balizar o tema, sobretudo para a investigadora não se deixar perder, no desenvolvimento dos depoimentos dos entrevistados. Quivy (1992: 72) alerta para o facto de o entrevistador “adoptar uma atitude tão pouco directiva e tão «facilitante» quanto possível” fazendo o menor número de perguntas possível, iniciando a entrevista com uma pequena exposição, deixando o entrevistado falar soltamente e intervindo da forma mais aberta possível.

Neste trabalho, utilizámos o modelo de entrevista semi-estruturada, em dois grupos de questões, para além do preâmbulo dedicado ao agradecimento e à apresentação pessoal e profissional do entrevistado, cujo guião foi previamente testado⁹. No 1º grupo pretendemos informações sobre a representação social do poder dos grupos, na organização escolar e no segundo grupo de questões, sobre a representação social da participação do pessoal não docente.

O *corpus* que apresentamos em “Apêndices” integra a transcrição das entrevistas realizadas como complemento da investigação que levámos a cabo.

⁸ “Informantes privilegiados” serão aqueles actores que, no desempenho do seu papel, se revelam possuidores de informações oportunas para a investigação. Costa (2001) adverte para a duplicidade da matéria prima informativa recolhida por este meio. Há que ter em conta que tal informação tomada como objectiva de uma determinada realidade social, transfere para os informadores um papel de “investigadores-substitutos” e os depoimentos não são mais que representações, opiniões, julgamentos de valor, visões do mundo (ob. cit.: 139).

⁹ Conferir guião em Apêndices 1.2

Para a realização das entrevistas obtivemos o consentimento prévio, através de contacto pessoal, com o Conselho Executivo do agrupamento de escolas e dos próprios entrevistados. Nesses contactos foram apresentados os objectivos, a importância da colaboração dos actores para a investigação e acordadas as datas e locais da sua realização. Pedimos ainda autorização para o registo em suporte audio, pela vantagem da fidelidade de posterior transcrição para análise, que nos foi concedida.

Antes de procedermos à análise de conteúdo, conferimos validação às entrevistas fazendo chegar aos entrevistados a transcrição das mesmas, para possibilidade de clarificação de alguma situação.

As entrevistas foram efectuadas durante o processo de investigação, no início do mês de Junho de 2006, a sete actores escolares, conforme quadro seguinte:

Quadro nº1 – caracterização das entrevistas

Nº Entrevista	Duração	Actor	Tutela	Cat. Profiss.	Tipo Contrato
1	14' 59	Chefe serv. admin.	ME	Ch. Serv. Ad.	Quadro esc.
2	29' 36	Telefonista	ME	AAE	Quadro esc.
3	18' 15	Administrativa	ME	Func. admin.	CAP
4	20' 35	Presidente CE	ME	Professor	Quadro esc.
5	16' 16	Pres. Ass. Escola	ME	Professora	Quadro esc.
6	29' 27	Cozinheira	Câmara	Cozinheira	Quadro Câm.
7	3' 37 ¹⁰	Tarefeira	Junta/IEFP	Não definida	P. Ocupacio.

2.4 - Observação não participante

Estabelecer regras acerca do procedimento científico tem sido bastante influenciado pela orientação positivista, que preconiza a utilização de procedimentos rigorosamente empíricos, com a finalidade da máxima objectividade na investigação. Mas, sendo a objectividade difícil de atingir e o conhecimento afectado pelas predisposições do

¹⁰ A entrevistada, logo de início, apesar de concordar falar connosco, transparecia grande inibição e apercebemo-nos, nos primeiros minutos, que a entrevista deixaria de ser fiável se insistíssemos. A sua condição de “Ocupada” transparecia constrangimentos, por não dominar os assuntos da organização escolar.

observador, quanto maior distanciamento houver do objecto de estudo, maior será também a possibilidade de se perderem informações ou dados relevantes.

Assim e, não nos posicionando de forma alguma como “pesquisadora no terreno”, o que exigiria uma presença prolongada no contexto social em estudo, não quisemos desvalorizar algum contacto directo com os actores e situações que encontrámos, no campo. A nossa presença na unidade social em estudo, de forma a causar o mínimo impacto possível, fez-se cautelosamente, com ajuda do trabalho de aproximação social, de colegas da investigadora, já familiares à organização, de modo a que não se perturbasse, nem o ambiente profissional, nem o ambiente relacional.

O recurso a uma observação directa, mas sem intervenção participante na realidade social, como fonte de recolha de dados, usamo-la no sentido restrito¹¹, para designar o conjunto de técnicas de observação visual e auditiva, não envolvendo interacções verbais planeadas. Referimo-nos aos registos de campo, onde, informalmente obtivemos dados importantes para a compreensão do problema, como o exemplo dado por duas funcionárias administrativas, uma do quadro da escola e outra não, que nos remeteram para a valorização que a primeira dá ao relacionamento afectivo e pedagógico com os alunos como forma de participação e, a segunda, que vê condicionamentos à participação pelo facto de as tutelas serem diferentes: quem pertence ao Ministério da Educação tem mais condições burocráticas de participação do que quem não pertence e, embora a vontade de participar activamente na vida da escola (projectos, reuniões, planificação do trabalho) exista, a sua concretização é mais difícil, porque faz as pessoas sentirem-se à margem de um sistema. Os excertos desses registos são ilustrações¹².

A observação empírica dos factos pode ser aceite pela ciência, quando se trate de provas que advenham directamente dos órgãos dos sentidos do ser humano (vista, gosto, tacto, audição e olfacto) na medida em que podem ser agrupadas em categorias e podem ajudar a validar ou rejeitar uma hipótese (Selltiz et al, 1977: 23).

3 – Análise de dados

Recolhidos os dados, há que sistematizar a sua análise. A verificação empírica

¹¹ Reutilizámos o conceito de “observação directa em sentido restrito” abordado por Costa (2001: 136).

¹² Cf. em Apêndices 4, Registos de Campo, de 21 de Abril e 12 de Junho.

dos documentos submetidos aos procedimentos analíticos decorre dos dados colhidos num *corpus* coincidente com o universo, no caso dos questionários, e na totalidade das entrevistas a informadores que, pelos contactos prévios efectuados, nos pareceram privilegiados. Todos os questionários distribuídos foram recolhidos preenchidos.

3-1 – Análise de conteúdo

As análises quantitativa e qualitativa estão presentes em simultâneo na análise do conteúdo. A primeira porque nos dá elementos mais objectivos a partir da quantificação proposta nos inquéritos, que nos é útil na verificação das hipóteses; a segunda corresponde a um procedimento mais intuitivo, mas também mais maleável e mais adaptável, a índices não previstos, ou à evolução das hipóteses (Bardin, 1977: 115); está presente nas categorias que estabelecemos e que vão originar as frequências para os cálculos se tornarem possíveis.

A discussão abordagem quantitativa *versus* abordagem qualitativa, na análise de conteúdo, sinalizada sobretudo a partir dos anos 1950, durante vários congressos de analistas, vem acrescentar ao rigor da quantificação, a importância da inferência. Uma tónica comum entre os congressistas presentes dos diversos campos científicos que dão o seu contributo à discussão. Como justifica Bardin (ob. cit.: 21): “ No plano metodológico, a querela entre a abordagem quantitativa e a abordagem qualitativa absorve certas cabeças”.

Também Vala (2001), ao debruçar-se sobre as limitações que outros investigadores apontam a este método, sustenta a sua análise em Pêcheux (1967) e Henry e Moscovici (1968), que são mais tarde contrariados por Ghilione e Matelon (1980), e deixa alguns alertas, quando diz que “(...) a expansão da análise de conteúdo não foi acompanhada por uma teoria capaz de articular o texto como estrutura e os objectos da psicologia e da sociologia” (ob. cit.: 102).

E, se por um lado, a exigência da objectividade se torna menos rígida, uma vez que os investigadores passam a questionar a herança da objectividade ser igual a cientificidade, por outro, aceita-se a análise de conteúdo combinada com a estatística, através da inferência, como caminho possível de se chegar às causas, a partir do resultado da análise (Bardin, 1977: 22). Sendo assim, “(...) o campo de acção desta técnica é imenso e muito variados os seus propósitos” (Pardal & Correia, 1995: 73).

Situando no tempo a discussão desta temática, e para justificar a pertinência do seu interesse como uma das técnicas mais comuns na investigação empírica, citamos Vala (2001: 103):

“Berelson (1952) definiu a análise de conteúdo como uma técnica de investigação que permite “*a descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação*”. Adoptando a mesma definição, Cartwright (1953) alarga o âmbito da análise de conteúdo na medida em que propõe a sua extensão a “*todo o comportamento simbólico*”. Trinta anos depois, Krippenorf (1980) definiu análise de conteúdo como “*uma técnica de investigação que permite fazer inferências, válidas e replicáveis, dos dados para o seu contexto*”.

Atendendo à premissa de Bardin (1977) “(...) a linguagem representa e reflecte directamente aquele que a utiliza” (ob. cit.: 155), tirámos partido dos indicadores manifestados nas escalas de atitude e opinião, em relação às categorias que previamente estabelecemos. Como explica a autora que temos vindo a citar, “(...) uma atitude é uma pré-disposição relativamente estável e organizada, para reagir sob forma de opiniões (nível verbal), ou de actos (nível comportamental), em presença de objectos (pessoas, ideias, acontecimentos, coisas, etc.) de maneira determinada” (ib. id.).

Descortinar as bases dessas atitudes, por detrás das manifestações expressas, é o objecto da técnica *evaluative assertion analysis* (EAA) que, atendendo às variáveis *direcção e intensidade*, define e mede as tais atitudes subjacentes.

A *direcção* é o sentido da opinião segundo um par bi-polar – favorável /desfavorável. Entre os dois polos há um estado intermédio de neutralidade. No caso do nosso inquérito a escala é dividida em cinco pontos.

A *intensidade* demarca a força ou o grau da convicção expressa no discurso . É que a finalidade da análise de conteúdo, sem pretensões a estudar o discurso em si mesmo, será muito mais “(...) efectuar inferências, com base numa lógica explicitada, sobre mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas” (Vala, 2001: 104).

Recorrer a indivíduos como fonte de informação é correr riscos. As condições do discurso, na entrevista, ou da resposta no questionário, potencialmente podem criar constrangimentos, uma vez que os inquiridos se sentem observados. O enviesamento das respostas pode acontecer. E, concretamente no estudo presente aconteceu, por vezes, que em situação de entrevista, apesar de termos sido autorizadas a gravá-las e de termos dado a

oportunidade aos interlocutores de acrescentarem algo ao tema que tivesse ficado por dizer, estes continuavam a conversa soltamente, após o gravador desligado, acrescentando, às vezes, informações preciosas. Através da análise de conteúdo podemos aproveitar também este material não-estruturado.

Ao analisar o conteúdo de qualquer material, o investigador deve formalizar algumas perguntas que Vala (2001: 108) sugere sejam sistematizadas da seguinte forma:

- Com que frequência ocorrem determinados objectos (o que acontece e o que é importante);
- Quais as características ou atributos que são associados aos diferentes objectos (o que é avaliado e como);
- Qual a associação ou dissociação entre os objectos (a estrutura de relações entre os objectos).

A partir da análise da frequência (que, no presente estudo de caso, incidirá sobre a análise dos dados dos inquéritos e das entrevistas), descobrem-se aspectos relevantes ou padrões e a medida de ocorrência de um determinado acontecimento ou fenómeno¹³ é reconvertida numa quantificação simples¹⁴. Em relação à segunda pergunta, sugerida pelo autor, há que observar as atitudes favoráveis ou desfavoráveis da fonte e o seu sistema de valores. A terceira pergunta implica que o analista faça a associação entre o conteúdo propriamente dito e o pensamento de quem o disse.

3.1.1 – A pré-análise e as hipóteses levantadas

A análise do conteúdo, segundo Bardin (1977: 95), desenvolve-se em três fases: a) pré-análise; b) exploração do material; c) tratamento dos resultados, inferência e interpretação. A pré-análise corresponde, no início do processo, à fase de organização, que contém em si três factores independentes e que poderão não ter uma ordem sequencial, a saber: a escolha de documentos a analisar, a formulação das hipóteses e objectivos e a elaboração de indicadores que fundamentam a interpretação.

¹³ A Frequência absoluta de um acontecimento ou fenómeno é definida por Pardal & Correia (1995: 88), da seguinte forma: “A *frequência absoluta*, também denominada *efectivo* de um valor particular de uma variável, é o número de vezes que um determinado acontecimento ou fenómeno ocorre – que um determinado valor de um carácter da amostra se repete na série de dados”.

¹⁴ Os dados apresentar-se-ão classificados em tabelas de dupla entrada, segundo categorias definidas.

Iniciado o contacto com os documentos – neste caso, os inquéritos – as primeiras impressões de uma *leitura flutuante* (ob. cit.: 96), fornecem-nos os seguintes indicadores:

- 1 – a maioria dos inquiridos é do sexo feminino;
- 2 – as habilitações literárias variam entre 1 licenciatura, 1 bacharelato, vários indivíduos com o ensino secundário e a maioria com níveis abaixo da escolaridade mínima obrigatória em vigor;
- 3 – os indivíduos com a categoria profissional de “cozinheira” só responderam às questões de identificação; não responderam aos outros grupos do questionário;
- 4 – as habilitações literárias deste grupo são, em todos os casos, o 1º CEB (identificado como 4ª classe);
- 5 – não há indícios de participação activa elevada;
- 6 – não há índices de poder elevado nos vários tipos de participação;
- 7 – as diferentes tutelas a que estão ligados os inquiridos não interferem muito nas relações entre eles;
- 8 – quem não está tutelado pelo Ministério da Educação tem uma representação de menor poder participativo.

No primeiro olhar sobre as respostas dos inquéritos, isto é, a partir dos dados colhidos *a priori*, numa *leitura flutuante* e, invocando o quadro teórico neoinstitucional e de organização escolar como sistema micropolítico, estabelecemos três hipóteses para desbravar:

H1 – A participação do pessoal não docente é relevante para a organização escolar, mas não é reconhecida como tal.

H2 – A participação dos grupos do pessoal não docente é diversa, conforme o organismo de tutela (ME, autarquia, IEF – programas ocupacionais).

H3 – A participação do pessoal não docente está directamente relacionada com as suas habilitações académicas.

“Uma hipótese é uma afirmação provisória que nos propomos verificar (confirmar ou infirmar), recorrendo aos procedimentos de análise. Trata-se de uma suposição cuja origem é a intuição e que permanece em suspenso enquanto não for submetida à prova de dados seguros” (Bardin, 1977: 98).

Tendo consciência que o trabalho de análise é sempre subjectivo e susceptível de desvios nos procedimentos e resultados, procurámos nos documentos, índices relevantes, por frequência, (por exemplo, a representatividade de uma mensagem ou de um valor nas escalas de atitude e opinião) como garantia de minimizar tais desvios. Assim, e atendendo aos dados colhidos numa leitura flutuante, reapreciámos a estrutura da entrevista, bem como o público alvo destinatário, com a finalidade de colhermos elementos mais explicativos de determinadas situações. Ou seja, e como recomenda (Vala, 2001: 104), o material sujeito a análise de conteúdo passou por um processo de dissociação da fonte e das condições em que foi produzido, para ser colocado, por nós, num novo contexto construído com base nos objectivos da pesquisa; posteriormente recorremos a um sistema de conceitos analíticos que lhe permitiram proceder a inferências, a partir dos dados.

3.1.2 – Exploração do material

O trabalho de classificação e categorização tem como finalidade reduzir a complexidade do meio ambiente, para o estabilizar, identificar, ordenar e atribuir-lhe sentido, para que melhor se chegue à sua apreensão e explicação (Vala, ob.cit.: 110). Logo, a interacção com o quadro teórico de partida, que nos fez levantar algumas questões, permitiu-nos estabelecer *a priori* um sistema de categorias¹⁵ na formalização do inquérito por questionário. Neste caso, orientámos a primeira exploração do material – procedimento que nos levou à formulação das três hipóteses já enunciadas. Uma vez estabelecidas as categorias para a análise de conteúdo, submetêmo-las a um teste de validade interna de exaustividade, fazendo coincidir o mesmo número de indicadores a cada categoria, à excepção da última questão do grupo sete, do inquérito por questionário, que nos pareceu necessitar de mais indicadores.

Quanto às entrevistas, a definição das unidades de análise atendeu a três tipos,

¹⁵ Segundo Vala (ob. cit.: 111) “(...) uma categoria é habitualmente composta por um termo-chave que indica a significação central do conceito que se quer apreender, e de outros indicadores que descrevem o campo semântico do conceito”.

conforme sugere Vala (ob.cit: 114):

- unidade de registo – segmento determinado do conteúdo que se caracteriza colocando-o numa dada categoria, e que, no presente estudo é coincidente com o estabelecido no guião da entrevista;
- unidade de contexto – sendo o segmento mais largo do conteúdo, corresponde ao texto produzido pelo informador;
- unidade de enumeração – unidade em função da qual se procedeu à quantificação, cujo rumo que traçámos foi a análise de ocorrências.

Todo o trabalho de análise de conteúdo às entrevistas é apresentado em “Apêndices”.

CAPITULO I I

EVOLUÇÃO DAS ORGANIZAÇÕES ESCOLARES PÚBLICAS, NA EDUCAÇÃO BÁSICA, À LUZ DAS POLÍTICAS EDUCATIVAS

1 - Os conceitos de organização: breve abordagem às teorias organizacionais

As dinâmicas que as escolas encontram, dentro da sua organização, são multifacetadas, se considerarmos as distintas lógicas de acção em cada uma delas. Assim, parece-nos relevante ter subjacente, ao fio condutor do nosso trabalho, aquilo que sustenta teoricamente a realidade das organizações escolares. Referimo-nos evidentemente às teorias organizacionais. Para tal, não podemos deixar de fazer uma referência histórica, ainda que breve, aos teóricos que deram nome aos modelos dominantes da organização do trabalho.

Mas o contacto actual com o campo das teorias das organizações não é facilitado, uma vez que nos deparamos com uma enorme gama de classificações e que, segundo Wood (1999, cit. Sá, 2004: 182) ¹⁶, se devem à *fragmentação, diversidade e crescente relevância das novidades* que o caracterizam.

Historicamente, as teorias organizacionais são jovens. Datam do início do século XX. Scott (1992) considera que o fenómeno tem início nos anos 40 e periodiza a sua evolução em três espaços de tempo: O primeiro, entre os anos 1940 e 1960, “(...) emphasized the independence of organizations”(ob. ci.: 155). Considera que, no início, os estudos organizacionais viam as organizações como sistemas fechados e que, apesar das limitações à sua autonomia, ajudaram a conceber um novo campo de investigação:

“(...) the first era of organizational studies was characterized by dominance of closed-systems models emphasizing internal factors as the prime causal agents in accounting for structure and behaviour of organizations. While with the advantage of the hindsight we see the limitations of these early models stressing organizational autonomy, we should also acknowledge that they helped to create and legitimate a new arena of inquiry” (ob.cit.: 156).

O segundo, entre os anos 1960 e os anos 1970, “(...) tended to stress the technical interdependence of organizations and their environments”. Este período será marcado pelos sistemas abertos, que toma as organizações como permeáveis ao meio

¹⁶ Virgínio Sá (2004: 184), a propósito da sua constatação das múltiplas teorias organizacionais e, da metáfora do *supermercado*, criada por outros autores que cita, diz que a “procura obsessiva do *super modelo*, em parte induzida pelas próprias exigências do quadro académico em que ela ocorre, pode conduzir-nos à metáfora do *supermercado* em que cada investigador, deslocando-se de corredor em corredor, procura atolar o carro de compras com as frutas mais variadas, embora nem sempre em bom estado, de modo a poder fazer um cocktail mais rico do que o do vizinho”. Esta recomendação servirá, para nós, investigadores principiantes, como advertência para uma escolha justificada, que teremos de fazer na orientação da nossa pesquisa, uma vez que será impossível nomear todos os autores.

envolvente, ocorrendo trocas entre eles. Os responsáveis da organização procuram rentabilizá-la ao máximo, pela regulação e controle técnico da actividade:

“ The open-systems models that developed and quickly gained dominance during this period emphasized the incompleteness of organizations primarily in terms of resource of information flows for inputs, throughputs, and outputs. The prime business of an organization was to perform work as a technical system; managers were seen as ensuring adequate supplies of resources and markets, designing efficient work arrangements, and coordinating and controlling technical activities” (id. ib.)

O terceiro período, desde meados dos anos 1970 até à actualidade “has witness increasing interest in social and cultural interdependence of organizations and environments”. Assim, as organizações estabelecem amplas interações sociais que “(...) involving flows of budget funds, orders, and reports, as well as larger cultural systems involving the exchange of such normative elements as legitimacy and meaning” (ib. id.).¹⁷

Outros autores sustentam, a partir de enfoques comuns, uma divisão de modelos dominantes, em quatro períodos, associando-lhes os nomes dos teóricos responsáveis. Assim, frequentemente, as organizações são encaradas pelas várias teorias ou autores, associadas a um intervalo de tempo, que Bertrand & Guillemet (1988: 17) e Felip (1989: 11) periodizam da seguinte forma:

Quadro nº 2a – tipos de organizações

Tipo 1	Tipo 2	Tipo 3	Tipo 4
Modelos racionais fechados (1900- 1930)	Modelos sociais fechados (1930 – 1960)	Modelos racionais abertos (1960 – 1970)	Modelos sociais abertos (depois de 1970)
Taylor (1911) Weber (1925) Fayol (1916) Gullik e Urwick (1937)	Barnard (1938) Roethlisberger e Dickson (1939) Mayo (1945) Selznick (1949) Mac Gregor (1960)	Udy (1959) Woodward (1965) Thompson (1967) Perrow (1967) Balz e Shoenherr (1971)	Hickson (1971) March e Olsen (1976) Weick (1979) Peters e Waterman (1979)

Fonte: Bertrand & Guillemet (1988: 17)

¹⁷ Para fundamentar esta perspectiva, Scott (ob. cit.) nomeia March (1965), em *Handbook of Organizations* e também Nystrom & Starbuck (1981) em *Handbook of Organizational Design*. O primeiro aborda a relação entre as organizações e a ampla estrutura social; o segundo trata as implicações do ambiente social e as relações que produz entre as organizações.

Quadro nº 2b – tipos de organizações

Modelos de sistemas fechados		Modelos de sistemas abertos	
1900 – 1930 Modelos racionais Tipo i	1930 – 1960 Modelos naturais Tipo ii	1960 – 1970 Modelos racionais Tipo iii	1970 - ... Modelos naturais Tipo iv
Taylor (1911) Weber (1947 tr.) Fayol (1949 tr.) Gullik e Urwick	Roethlisberger e Dickson (1939) Mayo (1945) Katz et al (1951) Roy (1952) Dalton (1959) Mc Gregor (1960)	Udy (1959) Woodward (1965) Thompson (1967) Perrow (1967) Pugh et al (1969) Balun (1970) Galbraith (1973)	Hickson et al (1971) March e Olsen Maeyer & Rowen (1977) Pfeffer & Salancik (1978)

Fonte: Felip (1989)

Astley (1985: 505) considera ainda que a *fragmentação* teórica se deve à proliferação de teorias que reflectem o tipo de interesses e problemas dos investigadores e das suas escolas.

As teorias clássicas têm o seu patrono em Taylor (1856 – 1915), que introduz princípios científicos aos métodos de trabalho, com o objectivo de se atingir maior produtividade. Taylor (1990: 24) propunha:

“(...) eliminar desperdícios de tempo e trabalho, espaço e esforços dos operários e, assim, maximizar os resultados de todos (patrões e trabalhadores) em função das capacidades específicas e do esforço desenvolvido por cada um” .

A cada trabalhador é atribuída uma série de tarefas específicas, cientificamente determinadas *a priori*, para serem apenas executadas, submetendo-se o ser humano, como uma máquina, ao princípio do “*one best way*“, isto é, a aceitação de que, qualquer que seja o problema, há sempre uma forma óptima e indiscutível de o resolver” (Neto-Mendes, 1995: 202). Este modelo retrata uma organização que funciona como um sistema fechado, onde tudo é controlado e previsto, sendo os comportamentos racionalizados e condicionados apenas por lógicas materiais (Martins, 1999: 62). Na mesma linha de pensamento de Taylor, vem o contributo do sociólogo alemão Max Weber, para o estudo do comportamento na organização. Weber vê na burocracia um modelo ideal, por ser racional, imparcial e evitar o uso das emoções humanas como meio de favoritismo para a

tomada de decisões administrativas. As principais críticas a este modelo devem-se, por um lado, a que se inspira na organização burocrática prussiana e, por outro, a que o seu esquema conceptual é formado por hipóteses a verificar (Felip, 1989: 25–27). Outras críticas à burocracia, enquanto teoria organizacional, são descritas por quantos autores se dedicam a esmiuçá-la, tornando-se para nós sinais de questionamento, quando observamos os comportamentos dos actores, no contexto organizacional, que é a escola. Alguns desses autores, tecem-lhe críticas pouco abonatórias, satíricas mesmo, não estando já em causa aperfeiçoá-la, mas antes destruí-la (Costa, 2003: 45).

A crítica à racionalização do trabalho, surge com Elton Mayo no início dos anos 30, com o reconhecimento da importância do factor humano nas relações económicas. São introduzidos, nos estudos de gestão, perspectivas *menos mecanicistas e mais interaccionistas* (Barroso, 2005: 28). Numa perspectiva psicológica, Elton Mayo descobre a importância dos sentimentos na relação com o trabalho¹⁸ e dá corpo à teoria das Relações Humanas, encarando as pessoas como um recurso importante a que era necessário atender. Admite-se, nesta teoria, que a direcção e a organização estão em função dos homens e não vice-versa. São as pessoas, enquanto grupo social, o elemento mais importante da organização. Apesar da mudança de paradigma do modelo racional para um modelo social, esta teoria “(...) não abdicou todavia do princípio do *one best way* que preside a uma racionalidade técnica e organizacional agora mais argumentativa” (Neto-Mendes, 1995: 2002).

Outra figura de destaque, no modelo das Relações Humanas, é Miss Folett¹⁹, (Chiavenato, 1979: 117-119), que, fazendo uma abordagem humanística da administração, se integra nas chamadas Teorias Transitivas da Administração e inclui um colégio de psicólogos, que analisam a organização, do seguinte modo:

« a) dão maior importância às relações individuais na organização, enquanto os “sociólogos da organização” (como Mayo, Roethlisberger, Barnard, etc.) dão realce ao comportamento dos grupos sociais;

¹⁸ As conclusões das Experiências de Hawthorne, desenvolvidas entre 1927 e 1932, sob a coordenação de Elton Mayo, põem em questão os principais postulados da Teoria Clássica da Administração.

¹⁹ Mary Parker Follet (1868 – 1933), americana, formada em Filosofia, História e Ciências Políticas, pela Universidade de Harvard, dedicou a sua vida à educação e à organização de entidades comunitárias, interessando-se posteriormente pelos problemas da administração industrial (Chiavenato, 1979: 117).

b) interessam-se pelo estudo da organização como um sistema de controlo baseado no reconhecimento das motivações dos indivíduos;

c) encaram a organização como algo dinâmico, em contraste com o conceito estático dos engenheiros americanos e dos atomistas. Preocupam-se com a “coisa em processamento” e não com os seus aspectos meramente estruturais».

Assim, o conceito de organização para Miss Follet, caracteriza-se por:

a) ser o resultado de uma série de intransigências que levam em conta o número infinito de possibilidades em torno de uma situação específica ou única;

b) ser uma força viva, móvel e fluida;

c) representar pessoas que reagem e respondem a estímulos que podem ser definidos com precisão.

Para esta investigadora, as pessoas são o mais importante da organização. O tipo de relações que se estabelece entre elas, a coordenação da sua integração com as actividades, o factor participação, a liderança da administração assente mais no grupo que nas características pessoais do líder, a valorização de cada um (pessoa) na tomada de decisões, são alguns dos aspectos fundamentais da sua filosofia, que se resume em dois aspectos básicos:

i) interpenetração da autoridade ao invés da superautoridade;

ii) controlo dos factos, mais do que sobre as pessoas.

Descortinamos, nesta filosofia e no cruzamento das teorias psicológicas com as teorias sociológicas da organização, duas palavras-chave que estarão na mira da nossa lente de observação, quando estivermos no terreno – participação e cooperação. Assim, encontrámos, na “organização como um sistema social”, fundamentos para sustentar um trabalho que irá observar experiências das pessoas e as suas interacções, tendo em conta que “nas interacções humanas, ambas as partes se envolvem mutuamente, uma influenciando a atitude que a outra irá tomar e vice-versa”, como diz Chiavenato (ob.cit. : 120), referindo-se à teoria das organizações defendida por Barnard²⁰.

Mais recentemente, com Bertrand & Guillemet (1988: 11), retomámos esta tese, atendendo às suas palavras:

²⁰ Chester Barnard (1868 – 1961) foi contemporâneo de outros importantes nomes da Escola das Relações Humanas – sociólogos da organização (Mayo, Whitehead, Roethlisberger). As suas primeiras publicações constituem a base teórica da “organização como sistema social”.

“Os seres humanos têm uma tendência difícil de contrariar: querem organizar tudo. A história da humanidade é a da criação e do desenvolvimento de organizações sociais. (...) O século XX foi também o da formalização das organizações (...) as organizações estão em toda a parte; organizam a vida de cada um e qualquer pessoa é chamada para trabalhar numa destas organizações, quer para se relacionar com algumas delas ou, muito simplesmente, para lá viver”.

Das várias teorias organizacionais que apresentámos, orientaremos o nosso estudo com o suporte dos modelos sociais abertos.

Ao debruçar o nosso olhar sobre os fenómenos que ocorrem na escola, temos ainda presente o que Bertrand & Guillemet (ob.cit.: 17) afirmam:

“(...) qualquer organização deve ser compreendida como um sistema social dinâmico e sociocognitivo, pelas relações que desenvolve com o meio, entre os seus subsistemas, pela sua capacidade cognitiva, pelas suas intenções e pela sua cultura”.

Neste quadro de pensamento, com o campo investigativo alargado pelo Desenvolvimento Organizacional e distanciado da escola clássica das teorias organizacionais, será também oportuno reforçar os elementos essenciais de uma organização, com Ribbins (1987: 224):

- a) uma estrutura de papéis formais;
- b) um conjunto de seres humanos individuais;
- c) estruturas e processos informais;
- d) a cultura ou subcultura da organização;
- e) o contexto.

Mas, ao percorrermos a literatura sobre estudos organizacionais, ficámos com a ideia de que a cada conceito de organização está associada uma teoria organizacional, verificando assim que há vários conceitos de organização (e que importa ter presentes ao fazermos a transposição para o contexto escolar). Autores bem nossos contemporâneos chamam-nos a atenção para este facto. Assim, para Costa (2003: 12):

“A definição de organização assume conotações diferenciadas em função das perspectivas organizacionais que enformam os diversos posicionamentos, encontrando-se por isso, cada definição de organização vinculada a pressupostos teóricos dos seus proponentes”.

Também Sarmiento (2000: 104), se refere à diversidade dos modelos organizacionais aplicados à escola, citando Firestone & Harriot (1981: 244) e Bolman & Deal (1991: 11) dizendo que: “(...) modelos são «lentes» pelas quais se olham as escolas, iluminando alguns dos seus contornos e escurecendo outros (os que estão fora do alcance ou do ângulo de visão da «lente»).

Tendo em consideração estes olhares e a mudança de paradigma investigativo da administração, da estrutura, para os indivíduos e os processos informais por eles desenvolvidos, particularizaremos a nossa atenção nos indivíduos – pessoal não docente – e num contexto – escola.

2 – A escola, uma organização

2.1 – Explorando o conceito de escola como organização no âmbito das teorias da administração escolar

Tal como acontece com as teorias das organizações, também os autores classificam as teorias da administração educacional²¹ pelos enfoques que colocam na escola como organização. As designações que encontram para enformar as suas conclusões são diversas. Encontramos na literatura da organização e administração educacional, termos como *teorias, perspectivas, modelos, marcos, paradigmas, imagens organizacionais...*, para se referirem às organizações escolares.

Ellström (1984: 53-59), por exemplo, refere-se a quatro modelos – *o racional, o político, o sistema social e o anárquico*; Bush (1986: 19), relativamente às instituições educacionais britânicas, classifica-as em *modelos formais, democráticos, políticos, subjectivos e ambíguos*; Bolman & Deal (1991: 14-15) sugere quatro perspectivas – *estrutural, recursos humanos, política e simbólica*; Costa (2003: 14) propõe seis imagens organizacionais – *a escola como empresa, a escola como burocracia, a escola como democracia, a escola como arena política, a escola como anarquia, a escola como cultura*. Estes são apenas alguns dos nomes referência, a que aludiremos na dissertação.

²¹ Os termos *teoria das organizações* e *teoria da administração* são por vezes distinguidos pelos autores para compreender a realidade, no primeiro caso e, portanto, de orientação mais sociológica, e para designar os processos de gestão e de eficácia organizacional, no segundo caso (Costa, 2003:13). Não ousamos fazer tal distinção e usaremos no nosso trabalho indiscriminadamente as designações.

Uma organização não pode, como já dissemos, e reforçamos com Sá (2004)²², ser analisada por um só modelo, paradigma ou metáfora. No caso concreto da escola como organização, esta pode ser vista como um meio para atingir o fim de servir os alunos²³, mas podemos entendê-la sob duas perspectivas: unidade social ou acto de organizar. Neste trabalho, interessa-nos analisar a escola como organização – unidade social – não apenas como um objecto científico²⁴, mas pelo interesse que tem a sua desconstrução teórica²⁵.

Historicamente, a escola surge como instituição organizada por necessidade da transmissão da escrita e pelo imperativo de formação de uma classe dominante (guerreira, sacerdotal). Primitivamente é uma instituição apenas familiar; a partir do século VI é fundamentalmente religiosa e só depois do século XVIII passa a ser um assunto de Estado. Até aos anos 50 (séc. XX), os estudos sobre a administração da educação, tinham como referências os princípios da racionalidade e como objectivos a eficiência e as técnicas de organização científica do trabalho (Barroso, 2005: 15). Mas é já nos recentes anos 80 que a escola, como organização, merece a atenção das Ciências da Educação, se transforma numa “macrotendência da investigação educacional” (Costa, 2003: 19) e passa a ser o reflexo da conjuntura social, política e económica:

a) a dificuldade em gerir sistemas de grandes dimensões, a necessidade de rentabilizar recursos escassos, a dinâmica de movimentos pedagógicos com um enfoque na escola como objecto de análise “privilegiando um nível *meso*²⁶ de compreensão e intervenção (...) enquanto espaço organizacional onde também se tomam importantes decisões educativas, curriculares e pedagógicas” (Nóvoa, 1992: 15);

b) a redefinição do estatuto da carreira docente;

²² Virgínio Sá (2004), na sua tese de Doutoramento, onde disserta sobre a participação dos pais na organização escolar, refere-se várias vezes ao enfoque pluriparadigmático, no estudo das organizações.

²³ Esta proposta deriva da definição de Worsley, citado em Costa (2003: 11) que, ao analisar o trabalho de vários especialistas sobre a problemática da organização, diz apenas que: “as organizações são corpos, que persistem no tempo e que são estruturadas para atingir fins específicos”.

²⁴ Manuel Sarmiento (2000: 91), baseando-se em Canário (1995), diz que a construção da organização escolar como objecto científico, significa “criar o conjunto dos instrumentos analíticos e os dispositivos conceptuais que permitam «encarar o estabelecimento de ensino como uma totalidade», tomando em consideração as relações internas por que é constituído, no quadro das interacções do sistema educativo”.

²⁵ Por desconstrução da organização como noção teórica, Manuel Sarmiento (id. ib.) entende “proceder à crítica da concepção reificada dos contextos estruturados onde vivem e trabalham os seres humanos e das suas «invariantes» – estruturas, níveis organizacionais, regras e dispositivos formais – para restituir aquilo que no plano empírico é dinamismo, interacção, estruturação, troca simbólica, relações assimétricas de poder, cooperação e competição entre os actores sociais em sistemas concretos de acção”.

²⁶ O nível *meso*, de análise do campo educativo, estará, segundo Manuel Sarmiento (2000: 93), “(...) intervalado entre o nível *macro* da dimensão societal da educação escolar – no qual surge o Estado como um elemento fundamental pelo papel que desempenha na construção política do campo educativo – e o nível *micro* das interacções face-a-face no contexto da sala de aula”.

c) a necessidade de formação contínua dos professores;

d) a maior participação do *meio* na escola, são elementos básicos de crítica e de análise que suscitam o interesse do universo económico e, por isso mesmo, inspiraram a figura da escola como organização.

Mas tendo a escola características próprias, porque trabalha com e para as pessoas, com valores e sentimentos, a abordagem da escola como organização, no sentido de empresa, sofre resistências por parte dos actores educativos.

As ciências da educação elegem, portanto nos anos 80, a escola-organização como objecto de estudo, depois de, em anos anteriores, os enfoques terem sido outros:

a) anos 50, nos alunos, por pressão da psicologia para investir na tripla dimensão individual – cognitiva, afectiva e motora;

b) anos 60, nas interacções do processo educativo – a comunicação, a partilha, o diálogo, o trabalho cooperativo como saberes que importa aprender; a partir dos anos 60 assiste-se ao regresso aos modelos racionais; o centro de interesse demarca-se das pessoas e localiza-se agora na estrutura e na planificação da organização;

c) anos 70, no sistema educativo, recorrendo a metodologias de análise política e de intervenção social; no início dos anos 70, ocorre nova mudança de paradigma, regressando-se aos modelos sociais, desta vez abertos. A análise da complexidade dos fenómenos sociais vem dizer que a racionalidade e a ordem já não dominam e que “as organizações estão inseridas num macro sistema social que as determinam fortemente, sendo necessário adaptarem a sua estrutura à envolvente externa” (Simões, 2005: 27).

d) anos 80, dirige-se primordialmente para a *escola-organização*, através de uma abordagem sociológica.

Na perspectiva de Nóvoa (1992: 20), a sociologia das organizações escolares vem acrescentar ao estudo da escola dois modelos de análise – o político e o simbólico que devolveram aos actores educativos o papel de protagonistas, relevado anteriormente pelos outros modelos (racionais, naturais e estruturais) e apresenta-nos três grandes características organizacionais da escola:

i) a estrutura física – o edifício, a organização dos espaços, a dimensão, os recursos materiais, o número de turmas;

ii) a estrutura administrativa – gestão, direcção, controlo, inspecção, tomada de

decisão, pessoal docente, pessoal auxiliar, participação das comunidades, relação com as autoridades centrais e locais;

iii) a estrutura social – relações interpessoais – alunos, professores e funcionários, responsabilização e participação dos pais, democracia interna, cultura organizacional da escola, clima social.

Este novo paradigma de análise da administração educacional terá ainda que ver, e segundo a análise de Costa (2003: 20), com movimentos importantes já anteriores aos anos 80 – *escolas eficazes* e *cultura organizacional* das escolas. O primeiro terá tido como ponto de partida um relatório que identifica o contexto sócio-cultural e familiar dos alunos como importante variante no sucesso, em oposição à tese de que *as escolas não fazem a diferença* – trata-se do Relatório Coleman (1996)²⁷ que marca o início de uma pesquisa sobre os efeitos escolares contextualizado nas escolas e dá origem ao movimento das *escolas eficazes*²⁸, cabendo à escola-organização o papel de actor principal (embora esta tese venha mais tarde também a ser posta em causa através do resultado de investigação em estudos de caso).

O segundo movimento, que tem a ver com uma postura de análise acerca da administração escolar, distante do tradicional positivismo das ciências sociais e da concepção taylorista da gestão e identificada como *interpretativa e crítica* (Costa, 2003: 23) – terá espoletado com a intervenção de Thomas Greenfield na Conferência International Intervisitation Program, em 1974 em Inglaterra.

Esta imagem cultural da escola tanto pode ser utilizada numa perspectiva crítica como prescritiva, no seu modo de organização:

²⁷ As análises sociológicas das organizações escolares, devem-se em grande parte à reacção aos grandes inquéritos sociais sobre os *efeitos de escola*, de que o Relatório Coleman é o mais conhecido. O que se verifica, segundo Barroso (2005: 31) é, “fundamentalmente, uma mudança de métodos, com a introdução de abordagens etnográficas que relativizem e contextualizem os dados quantitativos de âmbito nacional, o que, em breve, conduz a substituir os objectivos de medir os *efeitos de escola*, pelos de identificar e avaliar as *escolas eficazes*”.

²⁸ Quanto às escolas eficazes, Costa (2003: 21), que tem estudos nesta área da administração da educação, diz: “Trata-se de um movimento de valorização da escola-organização, que continua ainda actualmente em expansão de acordo com uma dupla vertente: por um lado, enquanto linha de investigação onde proliferam diversos estudos – ora com a mesma designação (*escolas eficazes*), ora através de outros conceitos como os de *escolas de qualidade*, *escolas excelentes* (usufruindo ainda do apoio das perspectivas da *cultura organizacional*...) e, por outro lado, devido ao carácter naturalmente normativo e prescritivo desta orientação, como estratégia de intervenção nos contextos educativos de vários países em ordem à obtenção de escolas de maior sucesso educativo”.

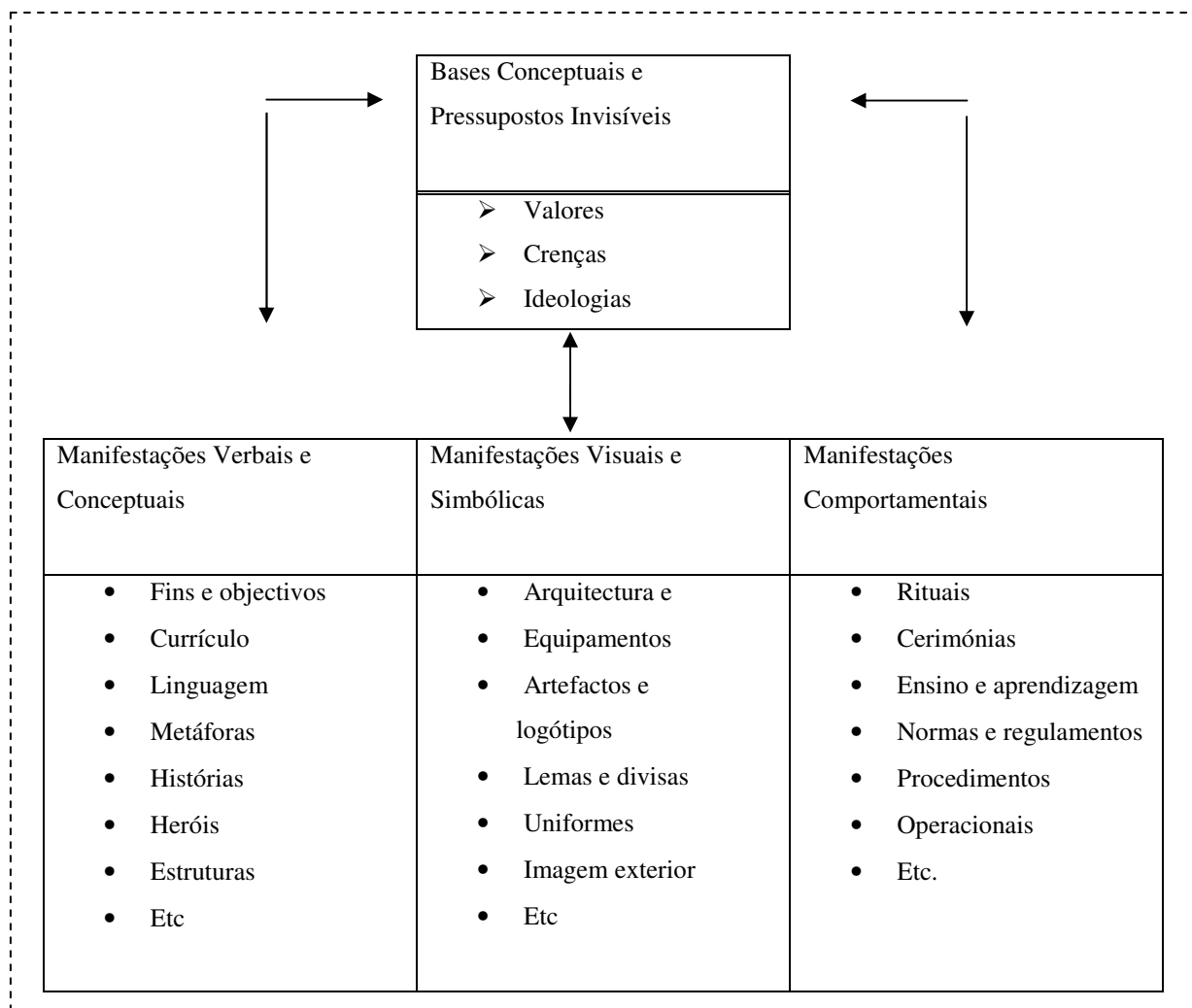
- a) valoriza as diferenças – cada organização é diferente da outra, cada uma tem uma especificidade própria;
- b) a especificidade está na cultura (conjunto de elementos que têm profundidade diferente na organização);
- c) a qualidade e o desenvolvimento de cada organização depende do seu tipo de cultura;
- d) os processos de investigação incidem sobre o “interior” da cultura, sobre dimensões simbólicas e subjectivas do funcionamento organizacional;
- e) as principais preocupações do gestor, de acordo com esta perspectiva, têm a ver com a gestão do simbólico.

Com esta perspectiva, estamos já num outro enfoque teórico, o do campo cultural, onde é preciso ter em conta “a capacidade reflexiva dos actores” e “a natureza das propriedades estruturais e dos investimentos simbólicos institucionais pré-estruturados presentes em cada campo social” (Sarmiento, 2000: 99).

A cultura organizacional da escola foi-se demarcando da imagem de *organismo máquina* e remete agora para factores políticos e ideológicos ao pretender compreender o quotidiano. É composta por vários elementos que caracterizam a sua identidade ou *interioridade* no dizer de Nóvoa (1992: 30), mas também a revela na *interacção com o meio envolvente*²⁹, apresentando-nos o seguinte esquema:

²⁹ O relatório para a UNESCO, da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, valoriza precisamente a interacção com a comunidade, defendendo que: “O sucesso da escolarização depende, em larga medida, do valor que a colectividade atribuir à educação. Quando esta é muito apreciada e activamente procurada a missão e objectivos da escola são partilhados e apoiados pela comunidade envolvente. É por isso que se deve encorajar a tendência a dar, nesta área, um papel cada vez mais importante às comunidades de base” (Delors, 2001: 112).

Quadro nº 3 - Interação com a comunidade



Fonte : Nóvoa (1992: 30)

A leitura deste quadro, onde são referidos vários elementos (valores, normas, expectativas, trocas entre o sujeito, os objectos e o ambiente que o envolvem) pressupõe, quanto a nós e à luz da análise sociológica das organizações, uma dinâmica individual e colectiva que terá presente o conflito entre diferentes interesses.

Actualmente, a análise sociológica do estudo das organizações, segue *três tendências*, segundo Barroso (2005: 20-30)³⁰:

“A *primeira tendência* ter-se-á desencadeado com a crise do paradigma estruturo-funcionalista dos anos 70 com o aparecimento de outras correntes, como a culturalista, a crítica, a ecológica e a institucional; A *segunda tendência*, caracterizar-se-á pela focalização no *processo de*

³⁰ Este autor fundamenta a sua tese em autores contemporâneos – Chanlat (1989), Friedberg (1993), Bolanski & Thévenot (1991) e Bernoux (1999).

construção de uma ordem local, isto é, na passagem da *organização* à *acção organizada*, como objecto de estudo. A *terceira tendência*, traduzir-se-á no alargamento do campo teórico e empírico a novas problemáticas, atendendo aos interesses, princípios e legitimidades que compõem a organização – “há uma passagem da noção de organização à noção de rede”.

É neste recente paradigma, se assim lhe podemos chamar, que as atenções dos investigadores focam as lógicas de acção nas organizações. Bernoux (1999: 47) tem uma definição de *lógicas de acção* que nos parece clara e que, por isso mesmo, será uma mais valia para a investigação que pretendemos fazer:

« Le paradigme des logiques d'action a été créé pour rendre compte de la diversité des interprétations possibles de phénomènes observés. (...) les logiques d'action sont une manière de définir le sens qu'un acteur donne à son action. Les conflits, la construction des règles, puis les compromis, la reconstruction des identités, des cultures, les comportements d'ajustement résultent de la manière dont les acteurs interprètent leur place et leur rôle dans les organisations, à la lumière de leurs parcours antérieurs et de la situation d'action dans laquelle ils sont placés ».

Assim, nos encontramos distanciados da concepção racional de organização escolar que não explicará os fenómenos organizacionais, como sustenta Ellström (1992), porque tal concepção apresenta algumas inconsistências: ao deixar de considerar aspectos como o conflito entre diferentes interesses, por um lado e, por outro, contrariando o princípio do controlo hierárquico, os estudos empíricos evidenciam que o nível operacional apresenta uma relativa autonomia em relação ao nível político, assim como a desarticulação entre estes dois níveis. À luz da investigação das organizações educativas, nas palavras de Ellström,

“(...) of obvious inconsistencies. Contrary to rationalistic ideas, actual organizations appear to be rational instruments for stated goals only to a very limited extent. Rather, there is ample evidence that organizational structures and processes, including educational practices, to a large extent emerge as the result of conflicts and compromises between different interests and ideologies. (...) In contrast to assumptions of hierarchical control, there is strong evidence indicating a relative autonomy of operational level in relation to the policy level, and, indeed, a decoupling between these two levels of an educational system” (ob. cit: 10).

Ao analisarmos a escola pelas suas dinâmicas organizacionais verificamos pois, como é difícil estancar a abordagem apenas num modelo. Tendo em conta que no estudo que vamos efectuar na escola (contexto que tem determinadas dinâmicas organizacionais),

trataremos um objecto social complexo – actores que são autores³¹, a convergência apontará para a visão neoinstitucional e política da organização escolar.

2.2 – A organização escolar, numa abordagem neoinstitucional

2.2.1 – A evolução do conceito de neoinstitucionalismo

O conceito de neoinstitucionalismo designa uma perspectiva teórica que atrai muita atenção e também algumas críticas. Não é ainda uma referência teórica consolidada, segundo os autores³². Emergiu em finais dos anos 70, como reacção às concepções racionalistas dominantes, que se ancoravam em 3 suposições, segundo Ellström (1992: 11):

i) as estruturas e as actividades organizacionais constituem instrumentos deliberadamente desenhados para alcançar objectivos previamente definidos (suposição da instrumentalidade);

ii) os processos e os eventos organizacionais constituem o produto da intenção, planos e decisões (suposição da intencionalidade);

iii) os líderes políticos e os gestores possuem o poder para determinar o curso da acção ao nível operacional (suposição do controlo hierárquico).

A estas suposições que, ainda segundo o autor, não têm poder de vingarem a si próprias numa organização como a escola, que necessitaria de encontrar sistematicamente excepções à regra³³, contrapõe três teses alternativas aos sentidos da funcionalidade, racionalidade e controlo organizacionais – que considera os três pilares centrais da perspectiva institucional: a *tese da legitimidade*, a *tese da racionalidade contextual* e a *tese da legitimidade institucional*. Estas três teses são sintetizadas por Sá (2004: 195), com as seguintes palavras:

³¹ É que, como afirma Lima (1998a: 582): “Os actores escolares não se limitam ao cumprimento sistemático e integral das regras hierarquicamente estabelecidas por outrem, não jogam apenas o jogo com regras dadas *a priori*, jogam-no com a capacidade estratégica de aplicarem selectivamente as regras disponíveis e mesmo de inventarem e construírem novas regras”.

³² Em Portugal destacamos os contributos teórico-conceptuais nos trabalhos de: Jorge Adelino Costa (1997), da Universidade de Aveiro, onde analisa o projecto educativo de escola à luz das imagens organizacionais da escola, evocando para o efeito pressupostos do neoinstitucionalismo; Carlos Estêvão (1998), da Universidade do Minho, que elabora, com a perspectiva neoinstitucional, um quadro teórico para interpretar as mudanças resultantes da implementação do regime de avaliação dos alunos (Despacho Normativo nº 98-A/92, de 20 Junho) e Virgínio Sá (2004), também da Universidade do Minho que, baseado sobretudo em Scott (1995), disserta sobre a perspectiva neoinstitucional em estudos organizacionais, concretamente quanto à participação dos pais.

³³ A este propósito Lima (1992: 155) diz: “Perante o crescente número e importância de novos elementos recolhidos que haveriam de engrossar o grupo das excepções e dos exemplos de não conformidade burocrática, a escola só poderia transformar-se num imenso universo de “casos excepcionais”.

“As estruturas não são meros instrumentos técnicos, podendo assumir um valor intrínseco que as autojustifica, independentemente da sua adequação em relação aos objectivos formais; as acções organizacionais não são necessariamente o produto de decisões marcadas pela intencionalidade; as estruturas, os processos e as culturas organizacionais tendem a tornar-se isomórficas em relação ao seu ambiente institucional”.

O termo neoinstitucionalismo tem a sua fase de expansão pelos anos 80 e 90. Não constitui uma corrente de pensamento unificada. Pretende elucidar o papel desempenhado pelas instituições na determinação dos resultados sociais e políticos e, segundo Hall & Taylor (2003: 197), sugere uma questão importantíssima para toda a análise institucional – Como é que as instituições afectam o comportamento dos indivíduos?

Estes autores dizem que os neoinstitucionalistas fornecem dois tipos de respostas:

i) numa perspectiva calculadora, dão ênfase aos aspectos do comportamento humano que são instrumentais e orientados no sentido de um cálculo estratégico, de modo a maximizarem o seu rendimento; quanto às instituições, elas afectam os comportamentos fazendo-se incidir “(...) sobre as expectativas de um actor, no tocante às acções que os outros actores são susceptíveis de realizar, em reacção às suas próprias acções ou ao mesmo tempo que elas”;

ii) na perspectiva cultural, o comportamento não é inteiramente estratégico, mas limitado pela visão do mundo, própria do indivíduo. Este recorre frequentemente a protocolos estabelecidos ou a modelos de comportamento já conhecidos para atingir os seus objectivos; quanto às instituições, elas fornecem modelos morais e cognitivos que permitem a interpretação e a acção. Consideram o indivíduo “(...) como uma entidade profundamente envolvida num mundo de instituições composto de símbolos, de cenários, de protocolos que fornecem filtros de interpretações, aplicáveis à situação ou a si próprio, a partir das quais se define uma linha de acção” (ob. cit.: 198).

Mas o neoinstitucionalismo é uma teoria complexa, com várias interpretações, conforme os enfoques que os autores lhes dão. Clegg (1998: 94) sintetiza-os apenas em

duas: uma que é defendida por DiMaggio & Powell e que se baseia no isomorfismo³⁴ da organização com o meio institucional e outra que é teorizada por Meyer, Rowen, Scott e Zucker, que colocam o enfoque no modo como os actores constroem a realidade. Aos trabalhos destes investigadores nos referiremos a seguir.

2.2.2 – Complexidade do pensamento neoinstitucional

O trabalho de Scott (1995) traz para a ribalta da investigação nesta matéria, a evolução dos argumentos institucionais pela comparação entre o *velho* e o *novo* institucionalismo, em três disciplinas (a economia, a ciência política e os estudos sociológicos e organizacionais). Encontra grandes diferenças e também elementos de continuidade entre a mesma disciplina, conforme os primeiros institucionalistas ou os neoinstitucionalistas que, como ele próprio caracteriza:

“ There are a number of different discernible strands with their distinctive vocabularies and emphases, but we also observe continuity from the early work of Cooley and Park through Hughes to the contemporary analyses of Freidson and Abbot; from the early efforts of Durkheim and Weber through Parsons to DiMaggio and Powell; from the early work on the social sources of mind and self in Mead and ideology in Mannheim to the emphasis on cognitive process and knowledge systems in Berger and Luckmann and Meyer and Rowan” (Scott, 1995: 8).

Esta descrição permite-nos contactar com nomes tantas vezes citados pelos autores e transparece ao mesmo tempo a complexidade da abordagem a um mesmo conceito.

DiMaggio & Powell (1991: 13) apresentam sumariamente as diferenças entre o *velho* e o *novo* institucionalismo, submetendo-as a doze variáveis, destacando-se a divergência quanto ao papel do conflito e quanto ao significado das estruturas. As duas correntes do institucionalismo distanciam-se também, entre outros aspectos, na forma como conceptualizam o ambiente, na importância que dão à questão da mudança organizacional, na concepção das bases culturais e cognitivas do processo de institucionalização, na teoria da acção que invocam e nas bases em que sustentam a ordem social (Sá, 2004: 197).

³⁴ Considera-se nesta teoria que as estruturas e o funcionamento das organizações escolares apresentam uma dependência isomórfica do meio institucional e que as instituições são a base da vida organizacional. Assim, os aspectos simbólicos e cerimoniais atravessarão a estrutura e a acção organizacionais, em resultado da forte dependência isomórfica das organizações do meio institucional.

Resumiremos de seguida as divergências entre institucionalismo e neoinstitucionalismo, segundo DiMaggio & Powell (1991: 13-14):

Quadro nº 4 – Institucionalismo / Neoinstitucionalismo

Institucionalismo	Neoinstitucionalismo
Valoriza as questões do poder, do conflito e da estratégia na mudança organizacional;	Desvaloriza estes aspectos e dá importância às questões da legitimidade organizacional baseada no isomorfismo;
Dá relevo à acção da estrutura informal sobre a formal;	Considera que a irracionalidade está presente na própria estrutura formal;
O meio envolvente da organização tem uma dimensão local, adquirindo a sua interrelação um carácter de cooptação;	O meio tem uma dimensão mais ampla (societal e organizacional); as interrelações são marcadas pela penetração do meio nas organizações definindo a forma como os actores vêem o mundo;
As instituições são unidades orgânicas;	As instituições são sistemas debilmente articulados, pelo que são as formas organizacionais, os componentes estruturais e as regras que se institucionalizam e não as organizações, em concreto;
O processo de institucionalização conduz à diversidade organizacional;	O processo de institucionalização conduz à homogeneidade organizacional, já que, traduzindo-se as influências do meio num isomorfismo com ele, as organizações são idênticas;
A mudança ocorre na adaptação da organização ao seu ambiente local;	A mudança é refém do isomorfismo com o meio;
Valoriza os valores, as normas e atitudes;	Enfatiza os processos cognitivos, considerando as normas como factos externos aos actores, ou como <i>mitos racionais</i> ;

Fonte: Di Maggio & Powell (1991: 13-14)

Meyer & Scott (1992: 4) comentam o pensamento destes neoinstitucionalistas e as distinções que fazem como sendo legítimas, mas dizem também que eles:

“(…) looked at matter from the perspective of local participants who were adopting institutionalized schemes. They saw some mechanisms as involving coercion, others as simple and relatively uncalculated copying, and others as operating through normative obligations. These distinctions are useful, but it may also instructive to examine these processes not from the point of view of the locals, but from that of overall institutional system itself (...). What a local agent sees as

coercive pressure to adopt some standard scheme(...) may, from the collective perspective, be highly normative in character.”

Estes autores desenvolvem, no seu trabalho, uma perspectiva do estudo dos mecanismos de transmissão institucional “(...) not only from the vantage point of the local actors but also from the viewpoint of the institutional system” (id. ib.).

A distinção entre instituição e organização é enfatizada por Scott (1995), que critica os primeiros institucionalistas por não terem tido atenção aos trabalhos de Merton e seu discípulo Selznick, que vão nesse sentido. Scott (1995: 18) considera que a importância destes pensamentos é alta, uma vez que ao considerarem as organizações como sendo unidades sociais destinadas ao cumprimento de objectivos específicos, num primeiro plano, verifica-se que a tendência é a de virem a incorporar um conjunto de valores e deixam de ser meros instrumentos ao serviço da racionalidade técnica, para terem vida própria, ou seja, tendem a institucionalizar-se.

A sustentar a sua análise institucional, Scott (1995: 35) distingue três pilares para organizar os olhares que os vários investigadores detêm no modelo institucional. A saber: regulador, normativo e cognitivo. Com estes pilares faz o cruzamento de cinco variáveis que vão dar especificidade a cada um deles, pelas diferenças que originam.

Muito sumariamente, aportamos de Sá (2004: 205-209) algumas características a esses pilares: O pilar regulador é transversal a todas as instituições uma vez que há sempre regras que condicionam o comportamento dos seus membros; os indivíduos e as organizações são representados como actores racionais que perseguem interesses próprios, agindo de acordo com uma lógica natural, mas instrumental e calculista, com medo das sanções. O pilar normativo dá grande importância às normas e valores como condicionantes do comportamento organizacional. Os actores são percebidos como executantes de papéis. Destacam-se o consenso e a partilha de valores entre os participantes como factor de estabilidade social. Os primeiros institucionalistas enfatizam este pilar. O pilar cognitivo é o que marca a principal diferença entre os primeiros institucionalistas e os neoinstitucionalistas. A realidade vai sendo socialmente construída, pelo desenvolvimento de respostas aos problemas. É, por isso, exterior aos sujeitos e toma formas padronizadas, que vão ser tomadas como uma nova realidade.

Scott (1995) vai buscar, ao trabalho de Parsons, o contributo subjacente às teorias institucionais, que se prende com a questão de as normas e regras irem sendo

interiorizadas e, portanto, institucionalizadas pelos actores³⁵, logo, retirando-lhes a importância das suas interacções. É uma perspectiva que tem merecido várias críticas e, daí, ser motivo de reflexão. Parsons defendia que as diferentes organizações estão sujeitas a pressões normativas específicas e que os valores estão estratificados, portanto, a sua legitimidade seria tanto maior quanto mais estivessem em consonância com as normas e os valores mais elevados.

Outro contributo para a evolução do pensamento institucional, aposta na interacção social, pela perspectiva de Berger e Luckman (1973) ao trazerem para a sociologia do conhecimento uma concepção de realidade como construção social. Estes “novos” institucionalistas valorizam a construção do conhecimento partilhado, sustentando o pilar cognitivo da arrumação de Scott, que afirma: “Individuals do construct and continuously negotiate social reality in everyday life, but do so within the context of wider, preexisting cultural systems: symbolic frameworks, perceived to be both objective and external, that provide orientation and guidance” (Scott, 1995: 41).

Bergman & Luckman (1999: 65) defendem que a acção do homem sobre todo o ambiente organizacional que o rodeia é uma necessidade legítima e que num mesmo contexto as reacções tendem a padronizar-se: “A habituação fornece a direcção e a especialização da actividade que faltam no equipamento biológico do ser humano, aliviando assim o cúmulo de tensões resultantes de impulsos não dirigidos”. Deste ponto de vista, decorre a institucionalização dos actores, uma vez que também eles se vão socialmente construindo pelas acções que desenvolvem em relação às motivações exteriores. Assim, as interiorizações que fazem podem ocultar ou transformar os seus próprios interesses, direitos, deveres ou competências.

Fazendo a transposição do quadro teórico exposto para a problemática da participação do pessoal não docente na escola, a nossa preocupação passa também pelos processos de institucionalização destes actores e da sua participação. As organizações e os actores que no seu interior desenvolvem a sua actividade, ficam comprometidos com o ambiente institucional, fazendo depender o seu sucesso público desse comprometimento. Como dizem Meyer e Rowen (1992: 34): “Organizations that incorporate societally legitimated rationalized elements in their formal structures maximize their legitimacy and

³⁵ Como diria o próprio Parsons, citado por Scott (1995: 12) : “The primary motive for obedience to an institutional norm lies in the moral authority it exercises over the individual”.

increase their resources and survival capacities”. Numa época em que é fomentada a participação de todos os actores da comunidade escolar, pelo menos ao nível das políticas educativas expressas nos documentos legais, no modelo institucional, segundo estes autores, as escolas terão mais ou menos sucesso conforme o grau de envolvimento dos actores:

“A school succeeds if everyone agrees that it is a school; it fails if no one believes that it is a school, regardless of its success in instruction or socialization. This leads to the supposition that schools will be attentive to their general reputations and, as a component of this, will seek to satisfy their constituent and participant groups” (Meyer et al., 1992: 56).

Para Meyer & Scott (1992: 49), o modelo institucional é muito importante para compreender o sucesso ou fracasso das organizações educacionais e é construído à volta de duas ideias: “First, school organizational structures reflect environmentally created institutional rules concerning education. Second, these organizational structures are decoupled from the technical work of education and many of its vagaries and problems”.

A importância destes pressupostos estará na leitura que se faz da escola, enquanto organização, que é influenciada pelas regras institucionais, exteriores à própria organização. Admite-se, concretamente no caso da escola, que algumas práticas estão mais relacionadas com as influências do ambiente institucional do que com as funções que devem desempenhar. Tais práticas constituem assim rituais, mais do que soluções dos problemas. Num outro artigo, Meyer & Rowen (1992: 22) afirmam mesmo que “(...) many organizations in post industrial society (Bell, 1973) dramatically reflect the myths of their institutional environments instead of the demands of their work activities”.

A teoria neoinstitucional, no que respeita às organizações escolares, e atendendo às *imagens organizacionais* que enformam a escola, é de ter em conta, no estudo que pretendemos levar a cabo, atendendo a que, como dizem Meyer et al. (1992: 48), “(...) Schools are highly penetrated organizations. (...) To a few, the schools seem to be essentially fraudulent organizations, to others, they are classic examples of organizational ineptitude”.

2.3 – A organização escolar numa abordagem política

O presente subcapítulo faz uma abordagem à actual realidade organizacional da escola – os agrupamentos de escolas – pegando na questão da participação do pessoal não docente. Equaciona a problemática pelo enfoque das micropolíticas na escola, considerando as lógicas de participação destes actores, influenciada pela estrutura e liderança da organização, pelos objectivos dos grupos dentro da própria organização e pelo ambiente envolvente, onde estão incluídos outros grupos de interesse bem como a acção centralizadora e racionalizadora do Estado, na administração da educação.

2.3.1 – Os modelos políticos

As teorias organizacionais e administrativas evoluíram a partir de uma perspectiva tradicional, que considerava que as organizações deveriam ter objectivos claros e estabelecidos por aqueles que detêm o poder, para uma visão política, que admite a diferenciação de interesses e a negociação das decisões.

Para Bush (1986) os modelos políticos contêm as teorias que caracterizam as decisões como um processo negociado (ou regateado – *bargaining*), admitindo que as organizações são “(...) political arenas whose members engage in political activity in pursuit of their interests” (ob. cit.: 68). Esta abordagem parte do princípio de que as escolas são organizações políticas, onde os diferentes grupos de interesse interactivam de modo a satisfazer as suas exigências particulares num contexto de objectivos de luta pelo poder. E apresenta-nos a seguinte definição para os modelos políticos:

“Political models assume that in organizations policy and decisions emerge through a process of negotiation and bargaining. Interest groups develop and form alliances in pursuit of particular policy objectives. Conflict is viewed as a natural phenomenon and power accrues to dominant coalitions rather than being the preserve of normal leaders” (ob.cit.: 68).

Assim, as relações de poder que se estabelecem entre os grupos e os indivíduos, resultarão de situações de consenso ou conflito, conforme as estratégias que os actores encontrem para resolver os assuntos do seu interesse com maior proveito. Dentro da comunidade de investigadores, estas dinâmicas são muitas vezes entendidas como micropolíticas. Baldrige (1989: 57-60) é um dos autores que estuda esta perspectiva e sustenta a sua análise teórica em três áreas disciplinares:

- i) nas teorias do conflito, na área sociológica, colocando a ênfase nos interesses dos diversos grupos sociais e nos processos de dominação e divisão social;
- ii) na distribuição do poder e sua influência nas decisões, na área da ciência política;
- iii) no comportamento dos grupos, na área da teoria organizacional.

Crozier & Friedberg (1977) são outros investigadores que contribuíram para o desenvolvimento dos modelos políticos, pelo seu trabalho acerca dos actores e do sistema, cuja questão central era: “A quelles conditions et au prix de quelles contraintes l’action collective, c’est-à-dire l’action organisée, des hommes est-elle possible?” (ob. cit.: 13). Com a exploração desta questão, os autores atribuem aos indivíduos comportamentos sociais³⁶, que não são intrínsecos à sua natureza, mas são antes uma resposta aos condicionamentos exteriores que os fazem agir em conformidade com os problemas que têm de resolver, organizando-se. Responsabiliza-os pela acção colectiva e pela construção de um quadro organizacional mediante cooperação, conflito e dinâmicas de jogo em prol dos seus objectivos: “(...) Action collective et organisation sont donc complémentaires” (ob. cit.: 17).

Bush (1986: 69-76) evoca o trabalho de alguns investigadores e apresenta-nos os modelos políticos como tendo as seguintes características:

- i) fundamentado por Bachard & Lawer (1980) diz que os modelos políticos centram-se mais nos grupos que na instituição como unidade. A unidade básica da análise é o subgrupo. Na educação centrar-se-á nos departamentos, conforme a sua interpretação de Clark (1983);

³⁶ Num longo parágrafo da introdução (ob. cit.: 13), estes autores justificam toda a problemática da acção dos indivíduos enquanto actores, que nos interessa ter presente ao longo do nosso estudo: (...) les problèmes d’organisation, nos modes d’action collective ne sont pas de donnés «naturelles» (...) Ils ne sont pas le résultat autonome du développement des interactions humaines, d’une sorte de dynamique spontanée qui porterait les hommes en tant qu’ «êtres sociaux» à s’unir, à se grouper, à s’ «organiser». Ils ne sont pas davantage la conséquence logique et déterminée d’avance de la «structure objective» des problèmes à résoudre, c’est-à-dire de la somme des déterminations extérieures que l’ «état des forces productives», le «stade de développement technique et économique», feraient peser sur les hommes, ils ne constituent rien d’autre que des solutions toujours spécifiques, que des acteurs relativement autonomes, avec leurs ressources et capacités particulières, ont créées, inventées, instituées pour résoudre les problèmes posés par l’action collective et, notamment, le plus fondamental de ceux-ci, celui de leur coopération vue de l’accomplissement d’objectifs communs, malgré leurs orientations divergentes”.

ii) os modelos políticos dizem respeito aos interesses dos grupos, que têm diferentes objectivos e valores e, por isso, as instituições tendem a ser organizações mais fragmentadas do que unidas. Chama à sua fundamentação o contributo de Hoyle (1982), que distingue os interesses entre pessoais, profissionais e políticos;

iii) o conflito é uma característica sempre presente, aceite como natural e saudável, bem como promotor de mudanças na organização. Aqui, Bush apela ao contributo de Baldrige (1978);

iv) os objectivos da organização são “unstable, ambiguous and contested” (ob. cit.: 70). Há disputa de objectivos conforme os interesses dos grupos, que os perseguem até conseguirem alcançá-los; não ocorrendo o fim do conflito, nesse ponto, um novo conjunto de propostas transformar-se-á num outro objectivo para esse grupo. Esta característica é inspirada no trabalho de Cyert (1985), que a considera comum nos objectivos profissionais;

v) as organizações são vistas como arenas políticas, onde as decisões emergem depois de um complexo processo de negociação e regateamento (*bargaining*). Para ilustrar esta teoria cita Bolman & Deal (1984). A ênfase da tomada de decisões permite ver que os actores pretendem uma oportunidade de influenciar as mesmas decisões em favor dos seus objectivos;

vi) o poder é um conceito crucial nos modelos políticos e, segundo Mangham (1979), citado por Bush (ob. cit.: 72), está directamente relacionado com o facto de as decisões, dentro da organização serem o resultado de “pulling and hauling that is politics”. O poder tem duas faces – a autoridade e a influência. Esta característica é ilustrada, no texto que temos vindo a citar, por Hoyle (1982). A autoridade está associada aos *leaders* da organização, que têm o direito legal de tomar decisões e que podem ser também sancionatórias; a influência refere-se mais à capacidade de persuasão dos indivíduos no processo de tomada de decisões;

vii) as decisões sofrem influências do ambiente exterior. A questão está no modo como essas influências penetram na escola. A contextualizar este pensamento está Sergiovani (1984). Nos modelos formais, será através dos responsáveis da organização como reforço ao seu poder; nos modelos políticos pensa-se que os factores externos são introduzidos pelos grupos, conforme os seus interesses;

viii) a distribuição dos recursos é também uma preocupação dos modelos políticos, não só os recursos materiais e económicos mas também os recursos humanos.

Busch recorre a uma ilustração de Davies & Morgan (1983), para exemplificar como a distribuição de recursos em situação de carência é, efectivamente, um processo político.

Concluindo acerca dos modelos políticos, Bush retoma Baldrige, para dizer que são essencialmente interactivos e que as fontes de poder que os grupos conseguem mobilizar são colocadas em favor do cumprimento dos seus objectivos: “Ultimately the success or failure of interest groups in promoting their objectives depends on the resources of power which they are able to mobilize in support of their plans” (Bush, 1986: 76).

Resumidamente, os modelos políticos aparecem no seguimento de vários trilhos de investigação, que se distanciam das perspectivas burocrática e democrática, pois “(...) recusam a concepção homogénea, racional e consensual da organização e avançam para uma visão da realidade organizacional onde a homogeneidade cedeu lugar à heterogeneidade e a harmonia foi usurpada pelo caos” (Bacharach, 1988, cit. Costa, 2003: 77).

Quanto aos objectivos, colocam o enfoque nos interesses dos grupos mais do que nos objectivos da instituição; quanto à estrutura da organização, ela emerge a partir de um processo de regateamento e negociação entre os grupos; relativamente ao ambiente organizacional, os grupos de interesse exteriores à organização exercem pressão sobre a mesma; quanto à liderança, o poder assume um lugar crucial, uma vez que pode ser exercido pela autoridade (poder formal) ou pela influência (poder informal).

2.3.2 – O Agrupamento de Escolas, um (micro)sistema político

A inclusão do tema “participação do pessoal não docente na organização escolar”, na análise da actual modalidade de administração da rede escolar, na qual a gestão da escola será normativamente participada, tem em especial atenção o conceito de escola como organização concebida como (micro)sistema político – esta designação refere-se às organizações escolares e pode ser substituída pela expressão de Costa (2003: 78) como *miniaturas dos sistemas políticos*.

Para além de contemplar as interacções dos indivíduos dentro do (micro)sistema político que será o agrupamento de escolas, na análise da organização escolar e, na perspectiva dos modelos políticos, cabe também a influência que uma organização deste tipo recebe da comunidade e do contexto social e político mais vasto (o

macrosistema). Entre os nossos autores destaca-se N. Afonso (1994) que faz um trabalho de investigação na área da administração escolar, sobre as reformas educativas. Teoricamente (id. ib.:153) remete-nos para as tradições da teoria dos conflitos na sociologia (Dahrendorf, 1959) e para as abordagens pluralistas em ciência política (Dahl, 1991). Assim, contextualizando a sua análise política na escola como uma organização, diz:

“A abordagem política concebe as escolas e os sistemas escolares como organizações políticas onde os grupos distintos com interesses próprios entram em interacção com o objectivo de satisfazer esses interesses particulares, num contexto caracterizado pela diversidade dos objectivos, pela existência de conflitos abertos ou latentes, e pela luta por mais legitimidade e poder” (N. Afonso, 1993: 43).

Ao considerar-se a escola como sistema social³⁷, pensa-se numa delimitação, ou fronteiras, que poderão ser atravessadas de fora para dentro ou de dentro para fora, por interesses que, de alguma maneira, vão afectar o seu funcionamento. Segundo David Easton (cit. N. Afonso, 1994: 155-157), estes conceitos são traduzidos por *inputs* e *outputs* numa linguagem que tem a ver com o controlo do sistema – os indivíduos (clientela) são produtores organizados, mais ou menos activos de *inputs*. Os *inputs*, exigem tomadas de decisão específicas por parte das autoridades políticas do sistema. A resposta organizada aos *inputs* é traduzida por *outputs*. O modo como a regulação dos *inputs* é feita, revela o atendimento ou ignorância às exigências propostas pelos actores. Os *outputs* são as decisões das autoridades políticas relativas à colocação de valores, bem como as acções destinadas a implementar essas decisões. Neste momento dá-se o fenómeno de reconversão de *inputs* em *outputs*, de modo a ter em conta a sobrevivência do sistema, isto é, as respostas são o resultado de uma interpretação, pela parte de quem toma as decisões, das necessidades evidenciadas – legitimando assim a sua acção numa relação em círculo: “Este fluxo produz um novo processo de conversão e novos resultados, gerando um círculo de retroacção contínuo, que liga o sistema ao seu meio ambiente e às suas clientelas” (ob. cit.: 157).

³⁷ A propósito da noção de sistema social no domínio da sociologia das organizações, Sainsaulieu (1987) diz que através dos jogos e das relações de poder “(...) on accède probablement à une lecture plus raffinée des phénomènes d’interdépendance, où la loi des relations stratégiques, en fonction de l’état des formes d’organisation et de leurs incertitudes, peut apporter une explication théorique sérieuse aux phénomènes d’alliances, de conflits, de coalition qui fondent une large part des interactions du travail” (ob. Cit. : 91).

Mas neste trabalho privilegiaremos o microsistema. A nossa opção poderia sintetizar-se nas palavras de Costa (2003: 86):

“(...) parece-nos que os modelos políticos, embora não constituam, em nosso entender, *the one best way* no estudo da organização escolar, dispõem sem dúvida – tendo em conta, quer os pressupostos teóricos em que se apoiam, quer os aspectos organizacionais que elegem como objecto de estudo, quer, ainda, a orientação essencialmente descritiva e analítica a que se encontram vinculados – de significativas potencialidades para a compreensão do funcionamento interno das escolas (na sua dimensão mais micropolítica), bem como para a explicação daquilo que se passa na escola na sua relação com o contexto social e político mais vasto (...)”

Sendo assim, e pelo prisma desta abordagem organizacional, Costa (ob. cit.: 73) considera o seguinte:

- i) a escola é um sistema político em miniatura cujo funcionamento é análogo ao das situações políticas existentes nos contextos macro sociais;
- ii) os estabelecimentos de ensino são compostos por uma pluralidade e heterogeneidade de indivíduos e de grupos que dispõem de objectivos próprios, poderes e influências diversas e posicionamentos hierárquicos diferenciados;
- iii) a vida escolar desenrola-se com base na conflitualidade de interesses e na consequente luta pelo poder;
- iv) os interesses (de origem individual ou grupal) situam-se quer no interior da própria escola, quer no seu exterior e influenciam toda a actividade organizacional;
- v) as decisões escolares, tendo na base a capacidade de poder e de influência dos diversos indivíduos e grupos, desenrolam-se e obtêm-se, basicamente, a partir de processos de negociação;
- vi) interesses, conflito, poder e negociação são palavras-chave.

Esta matéria (micropolíticas de escola) despertou grande interesse em Blase (1991), como ele próprio afirma no prefácio do seu livro, referindo-se ao seu trabalho de investigação sobre as práticas de professores. Nesse trabalho, concluiu da importância dada pelos professores às políticas da escola, para ensinarem. O seu entusiasmo com as conclusões a que chegou, levaram-no a escrever a obra a que aludimos e são suas as seguintes palavras:

“I believe that micropolitics is one of the most powerful, exciting, and promising areas of inquiry in educational administration today. The micropolitical perspective will encourage intensive

studies of educational settings, studies that will probe much of what is hidden and sensitive, and yet crucial, to understanding the everyday dynamics of schools. It is also a perspective that will challenge school leaders to reconsider traditional ways of thinking and interacting in school settings” (Blase, 1991: xxi-xiii)”.

Com esta mesma perspectiva, Crozier e Friedberg (1977), organizam os comportamentos dos actores dentro da organização em três pressupostos, que consideramos relevantes para a análise que pretendemos fazer no agrupamento de escolas e que N. Afonso (1994: 157) traduz do seguinte modo:

- 1) cada indivíduo ou grupo, dentro da organização, persegue objectivos específicos, que podem ser diferentes ou até antagónicos relativamente aos objectivos formais da organização;
- 2) as estratégias de concretização dos objectivos não são completamente previsíveis, pois os actores agem livremente de acordo com o contexto do momento;
- 3) a racionalidade dos actores é condicionada pelo contexto organizacional onde se desenvolvem relações de poder.

A questão do poder, ainda para estes autores, será de natureza interactiva, uma vez que se encontra distribuído pelos membros da organização, em função da sua capacidade de controlar o elemento de incerteza. E tem quatro faces:

- a) o poder do *know-how* técnico – permite o controlo de funções específicas dentro da organização;
- b) controlo das relações com o meio ambiente – possibilita a manipulação de *inputs* e *outputs*,
- c) controlo do sistema interno de comunicações – acesso diferenciado à informação, relativamente à sua quantidade, qualidade e *timing*;
- d) conhecimento e uso adequado das regras da organização – permite a defesa de objectivos estratégicos particulares e o aproveitamento vantajoso das circunstâncias.

Na abordagem política da organização há que ter em conta, para além do relacionamento das “clientelas” (expressão continuamente usada por N. Afonso, ob. cit.), com as autoridades políticas, também as relações directas que essas “clientelas” estabelecem entre si, de modo que lhes seja favorável na prossecução dos seus objectivos –

trata-se da abordagem micropolítica de análise dos processos políticos dentro das organizações (id. ib.: 159).

Blase analisou as micropolíticas das escolas inglesas pela perspectiva dos professores e, a partir do seu trabalho e do contributo dos teóricos que defendem a ideia das micropolíticas da escola pública, construiu o seu quadro conceptual, que tem servido como base de trabalho a muitos autores e que define assim:

“Micropolitics refers to the use of formal and power by individuals and groups to achieve their goals in organizations. In large part, political actions result from perceived differences between individuals and groups, coupled with the motivation to use power to influence and/or protect. Although such actions are consciously motivated, any action, consciously or unconsciously motivated, may have political “significance” in given situation. Both cooperative and conflictive actions and processes are part of the realm of micropolitics. Moreover, macro and political factors frequently interact” (Blase, 1991: 11).

Esta dimensão interessar-nos-á no trabalho que pretendemos desenvolver, localizado num agrupamento de escolas, pois comporta não só uma dimensão estrutural de relações entre os actores e a organização formal, mas fará todo o sentido analisá-las também ao nível micro, entre eles.

As relações de cooperação e de competição, os comportamentos mais relevantes ou típicos, explícitos ou ocultos, estabelecem uma hierarquia ou uma relação de força, visível na ordem política da escola. Nesta visão de escola, rejeita-se o consenso pela imposição, embora se não exclua o entendimento mútuo e a partilha de valores e representações. Palavras como poder, conflito, aliança e negociação assumem o estatuto de palavras-chave (Sarmiento, 2000: 129), num contexto-escola, que é também sensível à influência externa das macropolíticas do Estado e que, por reacção, as transforma em micropolíticas.

Tendo em conta estas dinâmicas, Costa (2003) refere, no seu trabalho sobre as imagens organizacionais da escola, a figura da *arena política* e diz que a análise micropolítica da escola se impõe:

“(…) como a perspectiva mais adequada ao estudo das organizações entendidas como arenas políticas, ou seja, como organizações no interior das quais a tomada de decisões decorre de acordo com processos de confrontação e negociação tendo por base os interesses conflitantes e as estratégias de poder desencadeadas pelos diversos grupos (formalmente existentes ou pontualmente coligados)” (Costa, 2003: 78).

O estudo da escola como organização tem sido muito baseado “naquilo que já sabemos sobre a escola” e bastante menos “naquilo que não sabemos”. Quem o afirma é Ball (1989) que se vai interessar pela micropolítica da vida escolar, ou seja, pelo “lado oculto da vida organizativa”, na expressão de Hoyle (1982) e, será precisamente este aspecto que dificulta a caracterização da escola como organização, uma vez que, segundo Collins (1975), citado por Ball (id. ib.: 24), se podem discutir as questões da estrutura e do controlo em três tipos: as organizações hierárquicas, as organizações controladas pelos seus membros e as comunidades profissionais. É que na escola encontram-se elementos dos três tipos de organização:

“ En tiempos diferentes, en sectores diferentes o en relación con diferentes actividades, se puede considerar las escuelas como jerárquicas, o como controladas por miembros o como organizaciones profesionales. Un análisis que se basa en una de estas tipificaciones con exclusión de las otras puede incurrir en deformaciones de la realidad” (Ball, 1989: 26).

Quando as pessoas se organizam em grupos, elas interagem, estabelecem trocas, têm determinadas lógicas de acção. A estes factores, Ball (ib.id.: 41) chama *datos* e explica que:

“Lo que consideraremos *datos* en esta exploración de la escuela como organización, son las ideas, experiencias, significados e interpretaciones de los actores sociales involucrados”.

A partir destes *datos* e das suas interações, o investigador estabelecerá categorias que lhe proporcionam estabelecer temas importantes, para o estudo das micropolíticas da escola. E não pode deixar de ter presente que:

- i) não se pode pensar a organização como separada daqueles que a compõem;
- ii) os princípios que guiam a análise do funcionamento da organização estão representados no modo como os actores definem, interpretam e manipulam as situações;
- iii) as questões ocultas da vida organizativa³⁸, são muitas vezes ignoradas pelos teóricos das organizações.

³⁸ Blumer (1976), refere algumas dessas questões ocultas: “(...) problemas tales como el estado de ánimo, el funcionamiento de la burocracia, la obstrucción efectiva, la corrupción y el grado de soborno, «la explotación del sistema», el favoritismo y el espíritu de camarilla, el aumento (y la disminución del control oligárquico), la desintegración de la organización o la infusión de nuevo vigor a la organización” (Ball, 1989: 42).

3 – A reorganização da rede escolar: do 25 de Abril de 74 aos anos 90

3.1 – Políticas educativas na reorganização da rede escolar

Para compreendermos o modo como a rede escolar está organizada actualmente, em Agrupamentos de Escolas, recuamos um pouco no tempo, até ao início da instalação do regime democrático em Portugal (1974). A contextualização política será indispensável à análise da evolução desta reorganização, desde a educação pré-escolar ao final do ensino básico, uma vez que as mudanças mexem forçosamente com os actores educativos e condicionam as suas lógicas de acção. N. Afonso (1994) identifica três períodos distintos até à aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE); Formosinho & Machado (1999) fazem uma periodização também em três épocas, correspondendo cada uma respectivamente às décadas de 70, 80 e aos anos 90.

O primeiro autor (ib.: 110) identifica:

i) No período, que vai de Abril de 1974 a Agosto de 1976, uma primeira fase, revolucionária, em que o país se encontra sob domínio de governos provisórios, antes da aprovação da nova Constituição. A principal preocupação política centrava-se nas disciplinas curriculares e na estrutura participada da gestão das escolas. Mas havia consciência das dificuldades que tais tarefas representavam: O “predomínio de preocupações ideológicas mais amplas, a turbulência política geral e a ausência de poder real para influenciar o processo de mudança nas escolas, tornava quase impossível a sua consideração imediata e séria” (ob. cit.: 111).

A proposta do relatório da UNESCO, que por esta altura fez uma análise do sistema educativo português, era também muito mais ambiciosa. Pretendia:

- a) progressiva generalização da educação pré-escolar;
- b) melhoria do ensino no nível primário;
- c) expansão do ensino preparatório até ao 9º ano;
- d) extinção das vias paralelas ao nível secundário;
- e) investimento na formação inicial de professores.

Mesmo assim, havia que sublinhar duas alterações significativas. Uma, foi a unificação das escolas técnicas e liceus, dando origem a uma escola secundária geral; outra tinha a ver com o acesso ao ensino superior: a substituição de reitores ou administradores

dos liceus e a mobilização estudantil, que não era alheia às diferenças de notas entre o liceu e a escola técnica (de cariz mais profissionalizante, a pensar no mercado de trabalho), resultou no facilitismo da avaliação dos exames, impulsionando um elevado número de alunos para o ensino superior. Assim, para resolver a questão da sobrelotação no superior, tomaram-se medidas como o cancelamento de admissões em 1974/75 e um ano de serviço cívico como pré-requisito³⁹ (Decreto-Lei nº 270/75, de 30 de Maio);

ii) O segundo período, entre 1976 e 1986, durante o qual, a tónica das preocupações governamentais, foi a *normalização da educação*⁴⁰, com o objectivo de recuperar o controlo sobre o sistema educativo. Salientam-se algumas medidas radicais, como a redução da autonomia das escolas e as formas de evitar a transferência automática da expansão do ensino secundário para o superior, sobretudo para os cursos tradicionais, estabelecimento do *numerus clausus* (1978), criação do 12º ano, via profissionalizante (1980).

iii) O terceiro período tem como referência a LBSE e é caracterizado por políticas educacionais, antes e depois da sua aprovação, que interferem nas dinâmicas das escolas e dos seus actores, na gestão dos recursos humanos, na reforma do sistema educativo.

Analisando a conjuntura, antes da aprovação da LBSE, considera-se que:

a) a evolução da política educacional⁴¹ e o desenvolvimento do sistema escolar, seguiram a orientação global da lei de 1973;

b) políticas frequentemente contraditórias, produzidas por efémeros executivos governamentais, sem tempo nem vontade política para definir estratégias e objectivos globais;

c) governos expostos às pressões contraditórias de poderosos *lobbies* e de clientelas activas;

d) estrutura altamente centralizada da administração educacional;

³⁹ O *serviço cívico* sobreviveu até 1977. No ano seguinte foi substituído pelo *ano propedêutico*. Em 1981, foi substituído pelo *12º ano*.

⁴⁰ Esta designação é frequentemente usada pelos investigadores – Lima (1989, 1998, ...), Stoer (1986), Benavente (1990), entre outros.

⁴¹ O autor refere-se, em anterior contexto, à Lei nº 5/73, de 25 de Julho, por proposta do Ministro da Educação de então, Veiga Simão, que definia a democratização do ensino como objectivo prioritário do governo, embora a maioria das medidas não tenham chegado a ser implementadas, dado o colapso do regime, um ano depois.

e) sindicatos de professores altamente centralizados, acabam por influenciar decisivamente as grandes decisões de política educacional;

f) a tradição portuguesa da administração pública baseia-se numa politização geral do funcionalismo público e, num período de governos efémeros, esta prática gerou uma elevada mobilidade de professores que temporariamente preenchiam vagas nos departamentos do Ministério;

g) as políticas educacionais do Ministério eram moldadas pelos interesses e pontos de vista dos professores, quer como dirigentes sindicais, quer como membros do próprio *staff* do Ministério;

h) desde meados dos anos 80, com a existência de governos estáveis, a aprovação da LBSE, “significou uma alteração contextual importante na elaboração da política educacional” (ob.cit.:116,117).

Com a entrada em vigor da nova lei, observaram-se importantes alterações no sistema educativo:

i) a extensão básica vai até ao 9º ano de escolaridade e até aos 15 anos de idade;

i) a educação básica é organizada em 3 ciclos sequenciais (4+2+3) anos, correspondente aos antigos níveis primário, preparatório e antigo secundário unificado);

ii) o acesso ao ensino secundário é garantido a todos os alunos, que acabem o 9º ano;

iii) continuando a longa tradição do país, os assuntos-chave, como a concepção dos currículos, o conteúdo dos cursos, os recursos humanos, o equipamento e a gestão orçamental, permanecem nas mãos do governo central;

iv) a formação dos professores e educadores de infância passa a ser de nível superior;

v) fala-se na avaliação do sistema.

Para implementar a reforma que a lei ditava, foi instituída uma Comissão de Reforma que, depois de fazer estudos e produzir relatórios, indicava as fragilidades do sistema, bem como as medidas a serem tomadas, para as combater. Mas, apesar de o governo ter elaborado “um enorme edifício legislativo”, nem sempre esteve de acordo com a Comissão de Reforma e a sua estratégia foi no sentido de evitar a resistência esperada dos

professores – as propostas de reforma curricular e de administração escolar, foram apresentadas em simultâneo, mas levadas à prática em tempos diferentes, pois para aumentar a qualidade do ensino, incrementar a eficiência e criatividade e modernizar todo o sistema educacional, têm de enfrentar e desafiar os interesses corporativos dos professores” (ob. cit.: 120-130).

Com os segundos autores (Formosinho & Machado, 1999), encontramos paradigmas políticos que se impõem à administração escolar, entabelados em três períodos:

i) o primeiro, localizam-no nos anos 70, fazendo alusão à reforma Veiga Simão (Lei nº 5/73, de 25 de Julho)⁴². Numa época marcada pela instabilidade de vários governos provisórios, até à eleição do I Governo Constitucional, destacam, como documento marcante, a Constituição da República Portuguesa.

ii) no segundo, correspondendo aos anos 80, identificam algumas ideias em debate – *democracia representativa* e *democracia participada* e, concretamente relacionado com a administração das escolas, os modelos de *direcção democrática* e *gestão profissional*. Dominam os paradigmas da *descentralização*, da *retórica descentralizadora* e das *práticas de centralização desconcentrada*, que implicam da parte do Estado uma *reforma global*. É dada ênfase à LBSE⁴³, documento fundamental para a reorganização do sistema educativo. É também a partir da LBSE que se vão desenvolver estudos nesse sentido e um grupo de trabalho, designado por Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE), sai do tradicional âmbito das abordagens jurídicas e normativas e envereda por estudos organizacionais e administrativos da educação. Esta postura irá impulsionar a formação especializada na área da Administração Educacional, pelo debate que introduziu, como já dissemos, ao nível da administração das escolas, entre *direcção* e *gestão*.

⁴² Quando ocorre o 25 de Abril, a chamada Reforma Veiga Simão, que ousadamente para o contexto político da época, consagrava o conceito de “democratização do ensino”, não tem oportunidade de usufruir dos seus primeiros passos. A meta de uma escolaridade obrigatória de oito anos recua para os seis já estipulados, dividida em quatro anos para o ensino primário e dois anos para o ensino preparatório. Quanto a esta medida, “(...) na opinião de vários autores este foi um momento decisivo na construção do sistema educativo que hoje temos em Portugal” (Neto-Mendes, 1995: 150). Visando a democratização do ensino, embora sem contemplar espaços de participação, esta lei irá funcionar como uma mola impulsionadora do processo de mobilização educativa dos anos 70 (Stoer, 1986: 259), sobretudo a partir de 1974 com a Revolução.

⁴³ É da autoria de João Formosinho um projecto de Lei de Bases, ao qual chamou “Descentralizar a Educação, Desburocratizar a Escola” que, apesar de não ter sido aprovado no seu texto integral, esteve na origem da LBSE de 1986.

iii) o terceiro período, nos anos 90, marcado pelos paradigmas da *territorialização das políticas educativas* e das *estratégias locais para as causas educativas (locais e nacionais)* traz para o debate a *autonomia* e a *contratualização*. O Estado reassume um papel *regulador* e *estruturante*, através do Programa do Governo, estabelecendo o Pacto Educativo para o Futuro (ob.cit.: 114). Para a consecução desta estratégia, o Governo solicita um estudo prévio a João Barroso, em 1996, cujo relatório, designado por *Autonomia e Gestão das Escolas*, é publicado em 1997. Neste estudo o investigador defende uma política de territorialização das políticas educativas, tendo em atenção um processo de autonomia gradual, através da celebração de contratos de autonomia, entre cada escola e o Ministério da Educação, e faz propostas de gestão intermédia (em consonância com a autonomia que defende), diversificadas. Havia uma preocupação, neste documento, de não homogeneizar as situações, mas antes salvaguardar as características próprias das organizações escolares que já existiam, dentro novas associações de escolas, de modo a constituir-se “(...) uma rede de equipamentos com dimensão suficiente para constituir uma unidade autónoma de gestão (do ponto de vista estratégico, pedagógico, administrativo e financeiro), sem que isso ponha em causa a *individualidade* (social, humana, pedagógica) de cada um dos elementos que compõem essa rede” (Barroso, 1997: 59).

Mas o Governo, antes de fazer publicar o diploma da administração e gestão das escolas, que vem a ocorrer em 1998 (Decreto-Lei nº15-A/98, de 4 de Maio), desvirtua, em parte, a lógica proposta por Barroso, de associação comunitária da rede de escolas e emite o Despacho Normativo nº27/97, de 2 de Junho, no qual se propunha o reordenamento da rede escolar de modo uniformizante, tendendo para os agrupamentos verticais. Esta lógica é a que está patente no actual regime de administração e gestão das escolas.

3.2 – A territorialização das políticas educativas

Desde os anos 80 que a escola é reconhecida como “(...) um espaço privilegiado de coordenação e regulação do sistema de ensino como lugar estratégico para a sua mudança” (Barroso, 1996: 9). Assim se compreende que se transforme num campo de experiências políticas, centralmente concebidas, planeadas e pilotadas, que se traduzem na implementação de reformas numa atitude reguladora do Estado, por um lado; e no

incentivo à autonomia, para resolução de problemas adjacentes à implementação dessas reformas, em parceria com outras instituições, por outro (Manuel Sarmiento, 2000: 95).

Mas a territorialização das políticas educativas, enquanto medida política de descentralização, é um processo controverso que, segundo Barroso (1998: 27), obedece, por vezes, a lógicas diferentes e tem efeitos práticos contrários aos enunciados na sua retórica: legitimação do Estado na democratização da escola, da igualdade de oportunidades no acesso e sucesso educativo, no combate à exclusão social, no reforço da autonomia das escolas. De qualquer modo, há sempre, na filosofia do território educativo, uma alteração das relações e papéis do Estado que, pelo menos no discurso político-educativo, pretende descentralizar poderes para as escolas, reconhecendo-lhes capacidades de gestão em parceria com a comunidade local.

Parece estranho, ou até paradoxal que, num país como Portugal, organizado num modelo tradicional centralizado, onde a regionalização político-administrativa continental não se cumpriu, se tomem medidas relativas à educação que façam a apologia aos poderes locais. São exemplo disso, algumas medidas burocráticas tomadas sobretudo a partir da LBSE, como: a formação contínua de professores e a criação de centros de formação das associações de escolas⁴⁴, a redefinição organizacional do Ministério da Educação⁴⁵, os diferentes diplomas que decretam a autonomia das escolas⁴⁶.

Observadas estas medidas no quadro de um país da semiperiferia europeia, só se sentem os efeitos dessas *ondas* quando, por exemplo, na Inglaterra e na França, depois das experiências de descentralização terem sido levadas a cabo, já as escolas terem sido encorajadas pelo Estado, numa reafirmação tutelar, a libertarem-se das autoridades locais. Este percurso irregular, de avanços e recuos, no nosso país, é sintomático de:

i) fragilidades de um “Estado Regulador” que em anos de crise, delega poderes nos estabelecimentos e nas colectividades territoriais mas que regula e controla do princípio ao fim (Neto-Mendes, 1995: 171);

ii) um “ (...) Estado incompleto, mas de natureza centralista. A hipótese, pois, que fica colocada é a de que, à particularidade do desenvolvimento e configuração do

⁴⁴ Decreto-lei nº 249/92, de 9 de Janeiro.

⁴⁵ Decreto-lei nº 3/87, de 3 de Janeiro, cujo preâmbulo admite uma situação carente de reformas: “O quadro legal revela-se, assim, desarticulado, centralizador e sem níveis intermédios devidamente articulados”. E aponta soluções: “ (...) a renovação científica, pedagógica e funcional subjacentes à reforma do sistema educativo em curso, o reordenamento espacial resultante das exigências da regionalização, bem como a definição clara do quadro geral do sector educativo (...)”.

⁴⁶ Decreto-lei nº 172/91, de 10 de Maio.

Estado em Portugal, corresponde uma especificidade local que se revela como simultaneamente presente e inexperiente” (Stoer & Rodrigues, 1998: 8);

iii) relação entre políticas educativas nacionais e as iniciativas da *assistência técnica* de organização internacionais:

Quadro nº 5 – Organizações internacionais e políticas educativas nacionais.
O caso de Portugal, 1955-1986

	1955-1974	1974-1975	1976-1978	1979-1986
Organização internacional dominante na assistência técnica	OCDE	UNESCO	Banco Mundial	OCDE
Base política nacional de apoio	Sectores industrialistas, tecnocratas e liberais do Estado Novo (em contraponto aos sectores ruralistas, principal apoio do regime nos anos 30 e 40)	Poder político-militar revolucionário + esquerda socialista, comunista e revolucionária	Partido Socialista	Nova Direita (AD) e Bloco Central (PS + PSD)
Ideologia educacional dominante	Ocdeismo	Educação/ democracia/ cidadania, como sinónimo de <i>socialismo</i>	<i>Normalização</i> da política educativa, como condição de uma democracia representativa	<i>Novo vocacionalismo</i> e formação de recursos humanos, como resultado do mandato europeu
Principais intenções/medidas de política educativa	Expansão da escolaridade obrigatória pós-primária, planeamento educativo, modernização da	Gestão democrática das escolas / autogestão), democratização do sucesso educativo, educação permanente,	Ensino superior de curta duração, contingentação do acesso ao ensino superior (<i>numerus clausus</i>), reforço dos poderes da	(Re)criação do ensino técnico e profissional

	administração, criação de novas universidades e reforma do ensino superior	superação da divisão social do trabalho no acesso e na organização do sistema de ensino	administração central da educação	
--	--	--	--------------------------------------	--

Fonte: Teodoro (2003: 35)

É, pois, num quadro de descentralização dos poderes do Estado e de territorialização das políticas educativas que é elaborado o Despacho nº 147-B/ME/96, de 1 de Agosto, que cria os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP). Trata-se de um diploma que, através da reorganização da rede e parque escolares, agrupando escolas geograficamente próximas e integrando os três ciclos de escolaridade do ensino básico e nalguns casos a educação pré-escolar, pretende que os TEIP gerem sucesso escolar. Para tal, o documento aborda importantes questões, como a articulação da vivência das escolas, de uma determinada área e a elaboração de um projecto educativo, “(...) no qual deverá estar contemplada a intervenção de vários parceiros, designadamente, professores, alunos, pessoal não docente, associações de pais, autarquias locais, associações culturais e recreativas” (doc. cit.).

Chegados ao ponto que mais nos interessa neste estudo, o das parcerias, porque é aí que entra a participação dos actores educativos sociais e locais e, porque acreditamos que a gestão partilhada da educação, para além de ser um processo democrático traz mais valias às aprendizagens a todos os actores envolvidos, passaremos a analisar a dinâmica de reorganização política e administrativa das escolas, desde a educação pré-escolar ao final do ensino básico.⁴⁷

⁴⁷ Helena Barbieri (2000: 70) conclui que “Actualmente, quase já não se fala em TEIP. Na maioria dos casos, os Agrupamentos tomaram o lugar dos TEIP, dando prioridade a uma perspectiva administrativa, em detrimento da perspectiva pedagógica”. Esta opinião é partilhada, de forma inequívoca, por José João Lucas (2004: 156), “As escolas e os agrupamentos já constituídos, com os seus órgãos legítimos a funcionar, as comunidades educativas, os parceiros sociais, tão apregoados publicamente, foram, duma assentada, varridos, desfeitos e reconfigurados num novo mapa, como se de um Tratado de Berlim se tratasse. A lógica foi esta: se houver acordo e compromisso, avança-se; se não houver, avança-se na mesma, tanto pior para os interessados”. Apesar do envolvimento afectivo da linguagem, reconhecemos neste testemunho, a experiência do primeiro Agrupamento ao qual estivemos ligados, desde a génese, que foi pulverizado e as escolas passaram a integrar, três outros Agrupamentos distintos e dois concelhos.

3.3 – O que se passou ao nível da Educação Pré-Escolar (EPE)

Fruto de um ambiente revolucionário, o peso ideológico da escola é transferido para a população, considerando-se a educação como o meio principal para alcançar o socialismo, submetendo-se o Estado à sociedade civil. São desenvolvidas várias experiências de autogestão na escola. Levantam-se movimentos populares, grupos que se auto-organizam, no sentido de dar resposta a problemas sociais, como o da questão da guarda dos filhos das mulheres trabalhadoras.

Mas havia necessidade de definir uma política global para a educação de infância. Então é publicado o Decreto-Lei nº 203/74, de 15 de Maio⁴⁸, onde se fala numa “ampliação dos esquemas de acção social escolar e de educação pré-escolar, envolvendo obrigatoriamente o sector privado, com vista a um mais acelerado processo de implementação do princípio da igualdade de oportunidades”.

Na sequência do ambiente politizado da época, um grupo informal de educadoras de infância, envia um conjunto de assinaturas ao Ministério da Educação e ao Ministério dos Assuntos Sociais, “(...) pedindo a organização urgente de uma rede pública de instituições de educação pré-escolar e a definição de uma política educativa a seguir para a educação de infância” (Cardona, 1997: 73). Na procura de soluções concretas de atendimento à educação de infância, desdobram-se as iniciativas⁴⁹ de vários serviços responsáveis, do Ministério da educação, do Ministério dos Assuntos Sociais, dos sindicatos, das escolas de formação de educadores e ainda de grupos de cidadãos, que tornaram a situação real muito confusa. Existiam algumas instituições que funcionavam em muito más condições e a heterogeneidade da rede institucional, reflectia a diversidade de tutelas, com consequências de grande diferenciação social para as crianças:

“Enquanto que as privadas com fins lucrativos, dependentes da Inspecção do Ministério da Educação, recebiam essencialmente crianças pertencentes a níveis socioeconómicos elevados, os dependentes da Assistência Social continuavam a receber as crianças mais pobres, o que implicava a existência de uma segregação social que era fundamental ser revista” (Cardona, 1997: 77).

⁴⁸ Trata-se de um documento legal da Junta de Salvação Nacional, que regulamenta o Programa do Governo Provisório e que salienta o assunto ao qual nos referimos acima.

⁴⁹ Pereira (1999: 152) chama este período de “mobilização popular” e localiza-o entre os anos 1974 e 1977.

Em 1977, é aprovada a Lei nº 5, de 1 de Fevereiro, que cria o sistema público da educação pré-escolar (EPE), com cobertura apenas para as idades dos 3 aos 5 anos. Deixa a descoberto a franja dos zero aos 3 anos. A regulamentação desta lei veio a acontecer só em 1979, com a publicação dos Estatutos dos Jardins de Infância⁵⁰.

Para concretizar a Lei nº 5/77:

i) é criado, no mesmo ano, um *ano preliminar* nas escolas primárias, para as crianças de 5 anos, com o objectivo de, pela via pré-escolarizante, combater o insucesso escolar⁵¹;

ii) são definidos protocolos com algumas autarquias para a cedência de instalações e equipamentos para a criação de Classes de Educação Pré-escolar (CEPE)⁵².

Pela falta de educadores de infância, os professores do ensino primário, podiam assumir essas classes (CEPE) sob orientação do Ministério da Educação.

Em 1978, a publicação de um decreto que oficializava a criação das primeiras instituições da rede pública, agora designadas por *Jardins de Infância*⁵³, contemplava, na sua filosofia, um melhor atendimento à educação de infância, com maior número de instituições oficiais e que funcionaria em paralelo com uma rede de solidariedade social. A articulação entre ambas nunca aconteceu⁵⁴.

(Os trabalhadores envolvidos no presente estudo, apesar de os instrumentos de recolha de dados não apontarem para esse fim, através de contactos informais, não deram conta de terem frequentado instituições de educação pré-escolar e, os mais velhos, de terem tido oportunidade de colocarem os seus filhos, no Jardim de Infância. Não sendo de frequência obrigatória, não havendo taxa de cobertura suficiente, em termos de rede, as mães estavam em casa e iam tomando conta deles).

Até 1980 dá-se um alargamento rápido da rede pública, mas a reforma educativa que ocorre nesta época, descarta por completo a educação de infância. E, se inicialmente beneficiou de um período de expansão, encetou uma crise localizada entre 1988 e 1995, não sendo criado nenhum Jardim de Infância oficial, neste espaço de tempo.

⁵⁰ Decreto-Lei nº 542/79, de 31 de Dezembro.

⁵¹ Despacho nº 161/77, de 21 de Novembro.

⁵² Despacho nº 284/77, de 25 de Novembro.

⁵³ Decreto-Lei nº 786/78, de 30 de Dezembro.

⁵⁴ Visando a importância da articulação entre as instituições, já em 1975, João dos Santos, com um grupo de trabalho, havia proposto a criação de um *Instituto para a Criança*, cuja missão seria a definição concreta de uma política para a maternidade e infância, pela coordenação das iniciativas a desenvolver pelos serviços responsáveis (Santos, 1982: 33)

Entre 1977 e 1986, entendia-se como EPE toda a rede infra-estrutural e de serviços de carácter público, gratuito e laico oferecidos às crianças entre os 3 e os 6 anos de idade. E neste período, de normalização política e social, houve, de facto, um investimento na EPE e na formação de educadores de infância. Só que tal investimento na formação foi acompanhado, não pela evolução, mas pela estagnação da expansão da rede pública de Jardins de Infância, nos anos seguintes, entre 1987 e 1995. A partir deste ano e até 1998, um salto qualitativo é atribuído à EPE, com a expansão da rede, a apresentação da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar⁵⁵, a divulgação das Orientações Curriculares para a EPE, a difusão de cursos de especialização para educadores, a passagem da formação inicial dos educadores de infância, obrigatoriamente para o grau de licenciatura.

Quanto às habilitações a exigir ao pessoal não docente, para trabalharem, em contexto de Jardim de Infância, nada de novo na lei.

A Lei-Quadro integra, no conceito de Rede Nacional, a rede pública, a rede privada solidária e a rede privada. Relativamente a este conceito, Vilarinho (2001)⁵⁶ tem também uma visão bipolarizada quanto à implementação das políticas educativas através da rede: ela transmite duas concepções de EPE – uma que se assume como complementar à família e com uma função social e outra que se assume como primeira etapa da educação básica com uma função educativa. Segundo Pereira (1999: 158), “(...) nesta lei é dada prioridade à educação de massas, remetendo a EPE para segundo plano, continuando esta a não ser referida como primeiro nível do ensino básico”.

O Decreto-Lei nº. 147/97, de 11 de Junho, que estabelece o regime jurídico da expansão da rede, diz que o desenvolvimento de uma EPE de qualidade deve materializar-se na “criação de uma rede nacional de EPE, integrando uma rede pública constituída a partir da iniciativa da administração central e local, e uma rede privada, desenvolvida a partir das iniciativas das instituições de solidariedade social, dos estabelecimentos de ensino particular e cooperativo e de outras instituições sem fins lucrativos que prossigam actividades no domínio da educação e do ensino”.

⁵⁵ Lei Quadro da Educação Pré Escolar – Decreto-lei nº 7/97, de 10 de Fevereiro.

⁵⁶ Maria Emília Vilarinho (2001), numa larga entrevista ao jornal “A Página da Educação”, tece duras críticas às políticas educativas de desenvolvimento da educação pré-escolar e à organização da rede de instituições para esse fim.

Para Vilarinho (2001), a lógica da expansão da rede ainda não existe. A taxa de frequência está a aumentar mas à custa de instituições privadas, sobretudo de caris solidário, quando essa expansão deveria assentar na criação de Jardins de Infância (JI's) públicos, caminhando-se no sentido da universalização e gratuidade. A componente de apoio à família instituída na rede de JI's públicos, que está a ser assumida sobretudo pelas autarquias ou por serviços concessionados, na qual os encarregados de educação participam, é um “mecanismo de mercado que desresponsabiliza o ME de assegurar a componente sócio-educativa”.

Quanto à participação da família cada vez mais requisitada pelo Estado, Santomé (2003: 10), embora não considere que o facto de se salientar este papel encerre algo de errado, considera a “(...) responsabilização quase total da família na modernização conservadora, intelectualmente desonesta e socialmente destrutiva”. O facto de a educação ser, actualmente, considerada uma “questão familiar” é uma afirmação clara do êxito das renovações conservadoras na remodelação do campo do senso comum. A demarcação do Estado no tecido social, impelirá “(...) outras instituições a ocuparem e a colonizarem o espaço deixado vago pela família que deve avançar e assumir o papel do Estado”.

Esta posição deixará assim o caminho aberto ao mercado para se instalar, através de instituições de outras redes, que no caso da educação pré-escolar(EPE), não tem paralelo nos outros níveis da educação. Segundo as últimas estatísticas publicadas, do ME – GIASE, 2004/2005), os alunos matriculados, segundo a natureza do estabelecimento, na EPE e no EB, distribuíam-se da seguinte forma:

Quadro nº 6 – Alunos matriculados em 2004/2005 (ciclo e tipo estabelecimento)

	Total		Público		Privado	
	100	%	82.5	%	17.5	%
EPE		14.5		52		48
1º CEB		64.5		89.1		10.9
2º CEB		23.2		88.5		11.5
3º CEB		21.2		82.3		17.7

3.4 – O que se passou ao nível do 1º Ciclo do Ensino Básico

No período revolucionário, as políticas educativas pretendiam alterar a função de reprodução e de legitimação das desigualdades sociais, que eram adstritas à escola, pela ligação que esta instituição fazia às actividades económicas. Pela função social do ensino primário na sociedade, pelas características dos actores escolares – crianças – e pela desqualificação a que os professores deste nível de ensino estavam sujeitos na profissão docente, a grande e intensa mobilização que caracterizou este período, teve repercussões pouco significativas na gestão das escolas primárias. Contudo, as medidas adoptadas iam no sentido de desenvolver um modelo de escola democrática, onde não está ausente a preocupação em estabelecer uma relação crítica entre a escola e o mundo da produção” (Stoer, Stoleroff & Correia, 1990: 23,24). Assim, mudam-se totalmente os programas, os manuais, as metodologias, altera-se a estrutura clássica de 4 classes para 2 fases com 2 anos cada. E, os professores, imbuídos de um maior profissionalismo, incentivados pelas organizações sindicais, passam a valorizar mais o conhecimento especializado na sua própria formação e na gestão escolar (Stoer, 1986: 74).

Como importantes medidas administrativas, salientam-se o ressurgimento dos conselhos escolares, a eleição do director da escola e a redefinição do papel do inspector, com uma função muito mais de dinamização pedagógica do que de controlo.

Passado o tempo de adaptação, instável, ao novo regime democrático, o período da *normalização* faz-se sentir no 1º ciclo (denominado, ensino primário, na época).

Com a aprovação da LBSE, o 1º ciclo passa a integrar o *ensino básico*⁵⁷, sendo o primeiro de três ciclos, no contexto de um novo quadro conceptual e legal que “(...) confere ao ensino básico contornos – e à escola que prefigura – que o aproximam do modelo de escola cidadã, cujo objectivo primordial é a formação do indivíduo autónomo, crítico e interveniente, o que, numa visão sociológica poderíamos designar por *não alienado*” (Neto-Mendes, 1995: 17).

A partir da LBSE uma nova tipologia de estabelecimentos de ensino surge – a Escola Básica Integrada (EBI). Nesta concepção de escola, é integrada a educação pré-

⁵⁷ A propósito deste conceito, diz N. Afonso (1994: 96,97): “Na realidade, o ensino básico é um conceito relativamente recente. Resulta de uma amálgama de três tradições de escolaridade muito diferentes: a escola primária, a escola preparatória e o ciclo unificado da escola secundária”

escolar. Os três ciclos do ensino básico e o modelo de administração e gestão⁵⁸ permitem várias possibilidades organizacionais. Para N. Afonso (1994: 17), “ (...) o modelo das escolas básicas integradas pode ser considerado uma experiência estrategicamente decisiva, uma vez que, deste modo, se conseguirá a consolidação da escola básica”.

Esta nova tipologia de escola, vai aproximar as escolas primárias públicas, isoladas, instaladas geralmente em edifícios de uma única sala de aula com escassos materiais de ensino e fracos equipamentos (ob. cit.: 97), sujeitas a uma gestão espartilhada em vários serviços e, como sintetiza Neto-Mendes (1995: 165), minimizar as “(...) fragilidades de uma rede escolar tradicionalmente atomizada, ensimesmada, integrando com vantagens pedagógicas e organizacionais os núcleos dispersos em torno de uma sede”.

O facto de os diferentes ciclos conviverem num mesmo espaço, do pré-escolar ao 3º ciclo, vai permitir também uma proximidade entre os profissionais da educação, as famílias e a comunidade, caminhando no sentido de uma nova “cultura organizacional” (Sarmiento & Ferreira, 1995: 99). A reforçar esta filosofia, é publicado o Regime de Autonomia, Gestão e Administração dos estabelecimentos de educação pré-escolar e do ensino básico e secundário – Decreto-Lei nº 115 – A/98, de 4 de Maio.

3.5 – O que se passou ao nível dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico

Com a Revolução de Abril, ensaiam-se os primeiros passos de democracia directa, também ao nível da administração das escolas pós-primário. São conhecidos os exemplos por todo o país, de iniciativas dentro das próprias escolas, de tomada do poder por assembleias de estudantes e professores que substituíram reitores e directores conotados com o regime político anterior (Formosinho & Machado, 1998: 101). É um período instável para a gestão das escolas que se orientam num modelo de “auto-organização da gestão escolar” (Lima, 1992: 235)⁵⁹ e que foi aproveitado pela administração central para ocupar um vazio legislativo. Trata-se de um diploma que virá legitimar, a posteriori, as “comissões de gestão” (ib. id.: 234) que se instituíram e, ao

⁵⁸ Cf. LBSE, artº 40º, nº 2.

⁵⁹ Em outro lugar, Lima (1998a: 204) diz: “Nas escolas, designadamente nas escolas de ensino secundário, foi espoletado com o 25 de Abril, um movimento de participação docente e discente polifacetado, contraditório e conflitante, mas que num primeiro momento foi desenvolvido em torno da conquista de poder e de autonomia, face à administração central, da procura de ensaio de modelos de superação do velho, e agora aparentemente inaceitável, modelo liceal, em busca de um novo ordenamento democrático e participativo para a organização da escola, com destaque para as concepções autogestionárias”.

mesmo tempo, tem o papel de regular intencionalmente, à distância, esse órgão, afirmando o poder do Ministro da Educação na fase transitória e que atribui às comissões o mesmo poder dos antigos reitores e directores (Formosinho, 1992: 237), através da figura de um presidente que teria de ser escolhido de entre os docentes⁶⁰. Os primeiros Artigos deste diploma eram bem explícitos:

“Artigo 1º – Enquanto não for regulado o processo de escolha democrática dos órgãos de gestão dos estabelecimentos de ensino, com a participação adequada de estudantes e pessoal docente, técnico, administrativo e auxiliar, a direcção dos estabelecimentos poderá ser confiada, pelo Ministro da Educação e Cultura, a comissões democraticamente eleitas ou a eleger depois do 25 de Abril de 1974.

Artigos 2º – Às comissões, referidas no artigo anterior, caberão as atribuições que incumbiam aos anteriores órgãos de gestão.

Artigo 3º – As comissões de gestão escolherão entre os docentes um presidente que as representará e assegurará a execução das deliberações colectivamente tomadas”.

Apesar de as comissões de gestão terem sido democraticamente eleitas, os diplomas legais que se vieram a formalizar, nunca apontavam para a devolução de poderes de direcção aos actores, nem lhes davam autonomia para contornarem o controlo burocrático – assim analisa, Formosinho (ib. id.: 237), a situação.

No seguimento desta política educativa, o governo quer evitar a conflitualidade e, por isso, regular a vida escolar. Inicia-se um período de “normalização” administrativa (Lima, 1992: 239), com a publicação do Decreto-Lei nº 735-A/74, de 21 de Dezembro⁶¹. Este diploma regula os órgãos de gestão, criando uma nova estrutura organizacional com o Conselho Directivo, o Conselho Pedagógico e o Conselho Administrativo no topo, e atribui-lhes funções semelhantes às designadas no anterior regime. Ignora ainda as Assembleias de Escola como órgão de poder, dificulta o seu trabalho, sujeitando a sua realização a autorização prévia do Conselho Directivo, atribui-lhe um papel meramente consultivo, cujos pareceres e propostas têm de ser levados a conhecimento da administração central, via Conselho Directivo (Formosinho & Machado, 1999: 102).

A importância destas Assembleias, que intervinham politicamente fazendo participar um grupo variado de actores escolares na gestão da escola, já havia sido refreado por um Despacho Conjunto das Secretarias de Estado da Administração Escolar e

⁶⁰ (Decreto-Lei nº 221/74, de 27 de Maio).

⁶¹ Este Decreto-Lei foi aprovado pelo II Governo Provisório, presidido por Vasco Gonçalves, dirigido especificamente para as escolas preparatórias e secundárias.

Orientação Pedagógica, de 27 de Novembro de 1974, ao qual alude Rui Grácio (1984: 147), enfatizando, para além dos procedimentos acima enumerados que, para se realizarem, tinham de cumprir uma série de requisitos, entre os quais serem convocadas com 24 de antecedência e não perturbarem o normal funcionamento das actividades escolares.

O Decreto-Lei nº 735-A/74, de 21 de Dezembro, tem dificuldade em implementar-se, uma vez que o ambiente revolucionário estava ainda muito presente e os actores não aceitavam medidas tão declaradas do “retorno da centralização concentrada e burocrática “ (Formosinho & Machado, 1999: 102). A oposição seria demonstrada pelo seu não cumprimento num número significativo de escolas e pela indignação de professores e alunos, quando o ME fazia permanecer nas escolas as suas delegações (Stoer, 1986: 145). E, em finais de 1974, pelo que nos diz Lima (1998a: 147), não existia ainda um modelo de gestão para as escolas, que iam encontrando as suas próprias soluções de governação.

A partir de 1986, com a aprovação da nova Constituição da República e a eleição do I Governo Constitucional, decorrente de alguma estabilidade política, “(...) o novo ordenamento será caracterizado por um retorno do poder e pela construção do paradigma da centralização” (id.ib.: 200), ao qual os investigadores se referem como *normalização da educação*.

Tomada como prioridade do I Governo Constitucional, a *normalização da educação* traduziu-se por um pacote legislativo que mexeu com a estrutura organizativa das escolas, nomeadamente ao nível da composição dos órgãos (Decreto-Lei nº 769-A/76, de 23 Outubro)⁶², com o Ministro Sottomayor Cardia.

Mas outros documentos legais foram sucessivamente produzidos que, na opinião de N. Afonso (1994: 129): “ (...) foram as primeiras medidas de uma política regulatória sistemática, destinada a reforçar o controlo do Ministério sobre os corpos eleitos, atando-os a uma inextrincável rede de múltiplas normas detalhadas, regulando todas as facetas da vida organizacional da escola” .

Tal posição governamental em relação à educação, estava em consonância com medidas paralelas a outros sectores de actividade, que também inibiam a participação, pela via da qual assegurariam uma gestão democrática das organizações. Era preciso “pôr de pé o Estado” (Lima, 1998a: 265) e, no que respeita à educação, a normalização era a

⁶² Este Decreto-Lei limita a participação dos alunos no Conselho Directivo, limita a participação dos professores, retirando-lhes direitos, responsabilidades e autonomia e impedia a participação da comunidade.

prioridade: “Este propósito traduzia-se, desde logo, pela reorganização, reconstrução e normalização das estruturas escolares – tratava-se, como afirmou o ministro naquela ocasião⁶³, de «reconstruir o edifício em ruínas e de pôr termo à situação de caos total»”.

Regulamentada que estava a acção das direcções das escolas, numa tentativa de gestão burocrática centralizada da educação, foi sempre sendo confrontada com as atitudes de professores e pais na defesa de uma verdadeira gestão democrática. Assim, as associações de pais e encarregados de educação vão exigindo os seus direitos de serem parceiros do estado na educação dos filhos e, com a sua intervenção regulamentada nos órgãos da escola, são mais um elemento de pressão para que o ME pensasse numa Lei de Bases do Sistema Educativo.

Paralelamente, a legislação avulsa que iam produzindo os sucessivos governos, desde o 25 de Abril, dava indícios da necessidade de um enquadramento mais sólido das políticas educativas. Surge, então, a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), Lei nº 46/86 de 14 Outubro, que organiza o sistema educativo em 3 sectores – a educação pré-escolar, a educação escolar e a educação extra-escolar. Relativamente à administração do sistema educativo (Capítulo VI) estabelece parâmetros orientadores, define os princípios a que deve obedecer a sua administração e gestão a nível central, regional autónomo, regional e local que assegurem princípios de democraticidade e de participação de todos os implicados no processo educativo e da interligação com a comunidade; aponta para adopção de orgânicas e formas de descentralização e de desconcentração dos serviços; cria departamentos regionais de educação com o objectivo de integrar, coordenar e acompanhar a acção educativa; evoca a prevalência dos critérios de natureza pedagógica e científica sobre os de natureza administrativa; determina que as direcções de cada estabelecimento ou grupos de estabelecimentos, sejam democraticamente eleitos e representativos dos professores, dos alunos e pessoal não docente e apoiados por órgãos consultivos (artigos 43º, 44º e 45º).

No limiar dos anos 90, dá-se a “territorialização das políticas educativas e um impulso à autonomia dos estabelecimentos” (Formosinho & Machado, 1999: 110), legitimado pelo Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de Fevereiro.

A partir deste diploma, cada escola do 2º e 3º ciclos do Ensino Básico, goza de uma certa autonomia, que lhe vai permitir organizar a vida da instituição, ao nível da gestão

⁶³ O autor referia-se ao ministro Sottomayor Cardia, I Governo Constitucional.

flexível do currículo, gerir a ocupação dos espaços e dos tempos livres dos alunos, gerir a atribuição dos cargos de gestão intermédia, recrutar o pessoal não docente em regime de tarefa ou de contrato a termo certo, criar e gerir receitas, adquirir bens e serviços, estabelecer parcerias.

De aplicação mais ampla surge, dois anos depois, o Decreto-Lei nº 172/91, de 10 de Maio, que contempla também o 1º Ciclo e a Educação Pré-escolar. A sua aplicação experimental incide apenas num número reduzido de escolas. No entanto, outras escolas se sentiram motivadas a experimentar, também, a gestão democrática impulsionando a produção de novos diplomas regulamentares, que permitem, segundo Formosinho & Machado (1999: 112): “ (...) dar respostas contextualizadas aos problemas com que as comunidades locais se confrontam e constituem-se como práticas territorializadas das políticas educativas, sem que o Estado abandone o seu papel de regulador e estruturador do sistema público nacional de educação e ensino”.

Nesta atitude política, tem lugar o aumento da participação dos pais, do pessoal não docente e de membros da autarquia local, nos vários órgãos. O facto merece de novo o olhar do poder central que, perante um diagnóstico desafiador de autonomia das escolas, evita a todo o custo sair de uma lógica de centralização, ainda que desconcentrada, da administração.

4 – Agrupamento de Escolas

4.1 – O processo burocrático de constituição dos Agrupamentos de Escolas depois do DL nº 115-A/98

A lógica do reordenamento da rede escolar, quanto à definição e critérios de agrupamento de escolas é veiculada pelo Despacho Normativo 27/97, de 2 de Junho, que antecede o Decreto-Lei de 1998.

Na sequência da aprovação do Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio, alterado pela Lei nº 24/99, de 22 de Abril iniciou-se a aplicação de um novo regime de “autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básicos e secundário”, cujo texto introdutório nos remete para uma “nova organização de educação”. Para a concretização de tal projecto, o diploma identifica como estratégias:

- a) a escola, enquanto centro das políticas educativas, terá de construir a sua autonomia a partir da comunidade em que se insere, dos seus problemas e potencialidades, contando com uma nova atitude da administração central, regional e local;
- b) à administração educativa caberá uma intervenção de apoio e regulação, com vista a segurar uma efectiva igualdade de oportunidades e a correcção de desigualdades existentes;
- c) prevê a figura dos contratos de autonomia;
- d) dá especial atenção às escolas do 1º CEB e aos jardins de infância, integrando-os numa organização;
- e) prevê as cartas escolares concelhias, como meio de reconhecimento local das necessidades educativas;
- f) concebe uma organização da administração educativa centrada na escola e nos respectivos territórios educativos e nos seus intervenientes.

Nos termos da Constituição, decorrentes da Lei de Bases do Sistema Educativo, o Governo decreta, no artigo 112º, nº 5 (Lemos & Silveira, 2001: 11), a aprovação do novo regime de administração escolar ao qual nos temos vindo a referir e, nos artigos 2º a 14º faz o enquadramento do processo de transição de todos os estabelecimentos de educação e ensino, que, a pensar nas escolas 1º CEB e jardins de infância, por serem unidades, a maioria das vezes isoladas e de lugar único, são uma rede complexa. Para estes casos, a aplicação do diploma fica salvaguardada, no nº 3 do artigo 2º, até ao final do ano lectivo 1999/2000. Dá-se orientações aos órgãos de gestão em exercício: mantêm-se em funções até ao fim dos mandatos e devem realizar as operações necessárias à aplicação do diploma, como promover a elaboração do primeiro regulamento interno, promover a constituição da assembleia e a eleição da comissão executiva (artigo 4º). Quanto ao ordenamento da rede educativa, diz-se que compete ao director regional de educação, apresentar propostas de criação dos agrupamentos, ouvindo as autarquias e outras entidades do ME e os órgãos de gestão das escolas envolvidas, a serem homologadas pelo Ministro da Educação (artigo 8º). Consideram-se agrupamentos de escolas, as escolas básicas integradas e as áreas escolares criadas pelo Decreto-Lei nº172/91, de 10 de Maio (artigo 9º). Os serviços de administração escolar, que as escolas 1º CEB e jardins de infância ainda não têm, serão assegurados tendo em atenção o previsto no regime jurídico do pessoal não docente (artigo 12º). O último

artigo, relativo à aprovação deste regime, fixa a data de entrada em vigor, no dia 5 de Maio de 1998 (artigo 15º).

Assim, o Decreto-Lei 115-A/98, de 4 de Maio, refere-se, no âmbito e aplicação, aos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário e aos seus agrupamentos. O diploma dedica um artigo, exclusivamente, à questão da autonomia, reconhecendo, na escola, o poder de tomar decisões nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional em consonância com o seu projecto educativo (artigo 3º). Define como princípios orientadores, valores já enunciados na Lei de Bases, em torno da democraticidade e participação de todos os intervenientes no processo educativo, defende o primado de critérios de natureza pedagógica e científica, sobre critérios de natureza administrativa, a eleição democrática dos órgãos de gestão com representantes da comunidade educativa, a transparência e eficiência nos actos de administração e gestão (artigo 4º).

Quanto aos agrupamentos de escolas, o artigo 5º aponta para a seguinte definição: “O agrupamento de escolas é uma unidade organizacional dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída por estabelecimentos de educação pré-escolar e de um ou mais níveis e ciclos de ensino, a partir de um projecto pedagógico comum...”

Fica assim aberto o caminho à constituição de agrupamentos horizontais ou verticais cujos requisitos necessários para a constituição como agrupamento, serão definidos pelo Decreto Regulamentar nº 12/2000, de 29 de Agosto, que estabelecia:

“1. A iniciativa para a constituição de um agrupamento de escolas cabe à respectiva comunidade educativa, através dos órgãos da administração e gestão dos estabelecimentos interessados, do município, bem como do director regional de educação da respectiva área.

2. Para efeitos do disposto no número anterior, o estabelecimento ou o município apresentam ao director regional de educação da respectiva área uma proposta de constituição do agrupamento, subscrita pelos órgãos dos diversos estabelecimentos envolvidos, da qual constem os seguintes elementos:

- a) Estabelecimentos a agrupar e áreas geográficas de influência;
- b) População escolar abrangida;
- c) Finalidades visadas com a constituição do agrupamento;
- d) Recursos humanos, físicos e financeiros disponíveis;
- e) Designação proposta para o agrupamento;
- f) Estabelecimento previsto para sede do agrupamento, onde funcionarão a direcção executiva e os serviços de administração escolar.

3. Previamente à apresentação da proposta referida no número anterior, devem ser consultadas as associações de pais e encarregados de educação, bem como outras entidades representativas de interesses da comunidade educativa.”

Para administrar e gerir as escolas, agora como *agrupamento*, foram criados órgãos próprios: Assembleia, Conselho Executivo, Conselho Pedagógico e Conselho Administrativo (artigo 7º). Quanto à constituição dos órgãos será importante retirar que:

“A Assembleia é o órgão de participação e representação da comunidade educativa, devendo estar salvaguardada, na sua composição, a participação de representantes dos docentes, dos pais e dos encarregados de educação, dos alunos, do pessoal não docente e da autarquia local” (artigo 8º). O Conselho Executivo é constituído, conforme o tipo de organização, “(...) nas escolas em que funcione a educação pré-escolar ou o 1º ciclo conjuntamente com o ensino básico, o número de vice-presidentes adjuntos pode ser alargado até três, podendo este número ir até quatro quando funcione também o ensino secundário” (artigo 16º). O Conselho Pedagógico deve salvaguardar, na sua constituição, “a participação de representantes das estruturas de orientação e dos serviços de apoio educativo, das associações de pais e encarregados de educação, dos alunos no ensino secundário, do pessoal não docente e dos projectos de desenvolvimento educativo, num máximo de vinte membros” (artigo 25º). O Conselho Administrativo é composto pelo presidente do conselho executivo ou pelo director, pelo chefe dos serviços administrativos e por um vice-presidente ou adjunto do director (artigo 29º). A este órgão compete aprovar o projecto de orçamento da escola, em conformidade com as linhas orientadoras definidas pela assembleia (artigo 30º).

A coordenação de cada estabelecimento de educação ou de ensino, passou a ser assegurada por um coordenador (artigo 32º). Aos pais e alunos é reconhecido o direito de participação na vida da escola (artigo 40º).

O penúltimo capítulo (VII) deste documento é dedicado ao desenvolvimento da autonomia por contrato, que se poderá vir a estabelecer entre a escola, como agrupamento, o Ministério da Educação, a administração municipal e, eventualmente, outros parceiros interessados, mediante um processo progressivo de transferência de competências e responsabilidades.

4.2 – Análise crítica à constituição dos Agrupamentos de Escolas

O Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio, tem sido alvo de muitos estudos. A figura dos agrupamentos de escolas tem as suas raízes em 1986, com a Lei de Bases do Sistema Educativo. A territorialização das políticas educativas sobressai nos debates e o agrupamento de escolas aparece como uma resposta política e social à necessidade de condução a um maior sucesso educativo, pela possibilidade de relacionamento entre os vários níveis de educação e ensino, por um lado e, por outro, como o culminar de experiências transitórias, que foram as escolas básicas integradas e os territórios educativos de intervenção prioritária. A esta intenção expressa no referido decreto, acresce também a da realização de um percurso escolar dos alunos, sequencial e articulado e a diminuição do isolamento das unidades (escolas do 1º ciclo ou jardins de infância), pela concentração de serviços administrativos numa escola-sede.

Mas o ordenamento da rede educativa vem sendo discutido e contestado, sobretudo a partir da publicação do Despacho nº 13 313/2003, de 22 de Agosto, do Secretário de Estado da Administração Educativa, desde logo pela terminologia, com sentido político, de *rede de ofertas educativas* em substituição da constitucional *rede de estabelecimentos públicos*, que, na opinião de Lima (2004b) é por opção: “(...) não é por acaso que tem significado político. Está-se a incorporar um novo conceito (...) que não tem tradição em Portugal. (...) É um conceito que rompe com o carácter necessariamente público dessa rede” (ob. cit: 30,31). Nesta lógica de redes de ofertas educativas, subentende-se a incorporação da rede privada, cooperativa ou solidária, que traduz, muito mais que uma mudança de raiz conjuntural, uma reforma estrutural do Ministério da Educação e do Sistema Educativo (id. ib.).

Para Formosinho et al. (1998: 62), a solução encontrada é a mais fácil e economicista, pois as Escolas Básicas 2,3, já têm serviços administrativos dotados de recursos humanos, que passarão a desempenhar agora mais uma tarefa – a de gerir as “subunidades de gestão”, na expressão de Lima (2004a). Ambos os autores criticam esta decisão, por via dos conflitos que adivinham, entre classes profissionais e culturas organizacionais⁶⁴.

⁶⁴ Esta problemática tem vindo a ser abordada em muitos trabalhos académicos, como no caso de Rodrigues (2004: 69), que diz: “(...) muitas vezes, os agrupamentos verticais apenas

Em 2005, um estudo sobre a organização e funcionamento dos agrupamentos, apresentado pela organização sindical FENPROF, num encontro nacional de professores, chama a atenção para as seguintes questões:

- a) “a avaliação relativa à criação dos agrupamentos constituídos antes de 2003 é claramente positiva, em contraste com uma maioria de opiniões negativas no caso dos agrupamentos criados após 2003;
- b) os objectivos apontados pela administração para a (re)constituição dos agrupamentos não foram alcançados, sendo significativo que, dos vinte aspectos explicitados no questionário, nenhum tenha obtido avaliação positiva quanto ao grau de concretização;
- c) o sector de educação/ensino e o exercício ou não de cargos estão na base de alguma diversidade de opiniões em relação ao impacto no terreno dos agrupamentos;
- d) os professores do 1º CEB têm a opinião mais negativa sobre a realidade actual, considerando que este processo contribui para a menorização deste sector de ensino” (FENPROF, 2005) .

Apesar de não podermos alienar a carga sindicalista que o documento pode ter, ele vem de encontro à análise de Barroso (1999: 37), que considera que a criação de agrupamentos por via administrativa ou pela imposição de associação das escolas, sem haver meios e condições para a construção da sua autonomia, é ter uma visão normativa e centralizadora deste processo e dispensar as escolas de, com as parcerias que encontre oportunas, dignificar o seu próprio projecto educativo.

4.3 - A acção centralizadora e racionalizadora do Estado no Agrupamento de Escolas

A relação dos vários actores na escola como organização, nomeadamente ao nível dos Ensinos Básico e Secundário, tem sido, nos últimos tempos, motivo de investigação, objectivando o conhecimento sobre relações de pares, participação, culturas de escola, currículos, políticas educativas de gestão, entre outros. O interesse pelas questões organizacionais e administrativas da educação é manifestado cada vez mais nas publicações, nos temas das conferências e nos estudos académicos (sobretudo ao nível das pós-graduações). Mais evidente, a partir da aprovação da Lei de Bases do Sistema

justapõem na mesma unidade organizacional subconjuntos profissionais diferentes com interacções escassas, geralmente sobre questões instrumentais que não envolvem uma inovação para melhorar as práticas profissionais”.

Educativo (LBSE), em 1986, e dos trabalhos produzidos no âmbito da Comissão de Reforma do Sistema Educativo (1986/1988) e mais tarde com o diploma de autonomia e gestão das escolas – Decreto-Lei nº115-A/98, a administração da educação é um objecto de estudo dos investigadores que toca não só as ciências da educação, mas também, em grande parte, a política, a sociologia e a economia.

A orientação centralizadora da administração sobre as escolas é um elemento político, manifestamente presente, nas seguintes opiniões:

“(…) pode afirmar-se que a reflexão sobre a organização e a administração educativas foi quase sempre conduzida por impulsos legisladores e de responsáveis da administração” (Lima, 1992: 2);

“A partir dos anos sessenta, assistiu-se em Portugal a uma aceleração do processo de massificação da escola, para além do patamar tradicional da escolaridade elementar, de tal modo que até aos anos noventa, o fenómeno da “explosão escolar” tornou-se no factor central de todas as políticas educativas” (N. Afonso, 2002: 59).

A abertura da escola às massas levou à necessidade de criação de uma vasta rede de estabelecimentos. O processo de instalação das escolas, consoante o período político que foi atravessando, assim revelou a negociação mais ou menos frutífera com as autoridades e os interesses locais e, “(...) não obstante a acção dos municípios, dos interesses e das forças locais, o poder central afirmou-se como um actor absolutamente decisivo no processo de expansão da rede pública” (Lima, 2004a: 7).

Com o 25 de Abril, novas perspectivas se abriram. A instalação do regime democrático fomentou debates em torno da descentralização, da autonomia, da participação, da gestão democrática do sistema educativo e das escolas, mas o legado da centralidade do Estado é ainda hoje manifesto, ao nível da organização escolar, na figura administrativa dos Agrupamentos de Escolas como novo “escalão da administração desconcentrada”⁶⁵.

Acerca da administração directa pelo Estado, da rede escolar pública, encontramos em Lima (2004a) um trabalho de análise crítica, que nos ajuda a perceber as questões da participação. Foca a reforma, a modernização e a reprodução da administração, desde o 25 de Abril, até à actualidade da constituição dos Agrupamentos de Escolas, tal

⁶⁵ Expressão usada por Lima, em conferência proferida na Universidade do Porto, em 25/5/2005, subordinada ao tema: “Agrupamentos de escolas – analisar, avaliar, mudar a realidade imposta”, em relação ao seu texto de 2004, que temos vindo a referenciar.

como estão organizados hoje. Nessa visão interpretativa, considera que a imposição jurídico-formal do aparelho administrativo, resulta em relações de subordinação e de dependência do centro para a periferia, retirando-lhe autonomia de acção.

Esta tese sugere-nos uma questão quanto ao nosso objecto de estudo:

A) Será que o tipo de relação – centro/periferia; dominação/subordinação – se transfere na mesma escala, para as relações entre os órgãos de gestão e o pessoal não docente, condicionando-lhe a participação?

Embora a questão dos agrupamentos de escolas tenha a sua origem na Lei de Bases do Sistema Educativo ou em documentos anteriores ao Decreto Lei nº 115-A/98 (diploma mais recente da autonomia, gestão e administração das escolas), como o Despacho Normativo nº 27/97, de 2 de Junho, emanados da mesma lei, a Comissão de Reforma do Sistema Educativo, dedicou-lhe especial atenção no que respeita à sua direcção e gestão.

O grupo de trabalho encarregado de estudar o problema propõe ao Governo estratégias que visam sobretudo a descentralização das políticas educativas e a criação de órgãos de direcção democrática, a partir de objectivos locais. Mas, continua Lima (2004a: 11,12): “(...) o Governo em contraciclo optava, em 1987, por uma reorganização do ME com vista à reprodução da administração centralizada, através do Decreto Lei nº 3/87, de 3 de Janeiro, insistindo numa lógica modernizadora e gestionária de tipo centralizado-desconcentrado”.

As Direcções Regionais de Educação, então criadas, virão a ser definidas como “serviços intermédios entre a administração central e as escolas” (id. ib: 12).

Dependente do quadro político instalado no momento, a produção legislativa, embora contendo alguns apontamentos de carácter pedagógico, vai transparecendo a orientação de racionalização na reorganização da rede escolar, apontando para associações por ciclos e não por outros critérios, como os projectos ou os recursos. Assim, a uma organização escolar complexa (o Agrupamento), que é composta de diversas escolas, de

vários graus de educação e ensino, passam a pertencer indivíduos originários das várias “subunidades de gestão”⁶⁶.

Estes factos são relevantes, para a análise que pretendemos fazer, à diversidade de actores presentes na actual modalidade organizacional, que é o Agrupamento de Escolas. E, relativamente ao pessoal não docente, levam-nos a formular outra questão:

B) O vínculo contratual, que o pessoal não docente tem com a escola, tem influência no modo de participação?

O Conselho de Acompanhamento e Avaliação da Reforma do Sistema Educativo é também extremamente crítico quanto à concretização das políticas que acusam o reforço do poder central nas instâncias inferiores – as Direcções Regionais, os Centros de Área Educativa e cada escola ou Agrupamento de Escolas, são “*locus privilegiados de reprodução normativa*”:

“Não parece possível consagrar e regulamentar a autonomia das escolas / áreas escolares através, exactamente dos mesmos processos, regras e linguagem que serviram, no passado, objectivos políticos antagónicos: ou seja, definir primeiro todas as regras, sem excepção, e esperar depois por um exercício de autonomia, quando este envolve, desde logo, a possibilidade de intervenção na própria produção de regras” (Lima, 2004a: 14).

Com o governo do Partido Socialista, após 1995, enceta-se uma nova reforma do sistema educativo. O Ministro da Educação apresenta o Pacto Educativo⁶⁷ para o futuro e coloca o enfoque das políticas educativas na escola. O Governo encomenda um estudo a João Barroso, da Universidade de Lisboa, com o objectivo de que fosse proposto um programa de execução para o reforço e autonomia das escolas, que tivesse em conta a diversidade de situações existentes e a necessidade da sua gradualização (Despacho nº 130/ME/96, de 8 de Julho). O relatório de João Barroso é apresentado em 1997 e reforça a

⁶⁶ O Despacho nº 13 313/2003, de 22 de Agosto, define os agrupamentos como “unidades de gestão” e cada escola ou jardim de infância agrupados, como “subunidades de gestão”. (Lima, 2005, referindo-se às escolas que são adjacentes à escola sede).

⁶⁷ Em 1995 o governo do partido socialista apresenta um Pacto a todos os parceiros sociais e educativos. Propunha-se desenvolver políticas educativas em parceria: “Considerando que a educação é um «assunto de todos» e que as mudanças exigem uma participação alargada para o desenvolvimento da educação como «uma paixão e ambição». O Pacto explicitava orientações, objectivos estratégicos e compromissos imediatos, e propunha-se construir uma carta referência para todos os parceiros educativos” (Benavente, 2004). Pelos desencontros políticos que ocorreram neste processo, o Pacto Educativo não teve sucesso.

ideia da autonomia gradual e contratualizada, através da celebração de contratos de autonomia entre cada escola e o ME, “partindo do pressuposto de que as escolas se encontram em estádios diferentes, com distintos recursos, interesses e motivação dos actores” (id.ib.:16).

João Barroso clarifica ainda, no documento, o modo como as escolas se deveriam agrupar, apontando para soluções diversificadas, salvaguardando as características próprias das escolas e negociadas com o ME e as autarquias. A observância destes princípios na associação de escolas levaria à constituição de territórios educativos que “não devem ser determinados compulsivamente a partir de fronteiras traçadas previamente na *carta escolar*, mas sim através de um processo negocial” (João Barroso, 1997: 59,60).

De forma inesperada o governo publica o Despacho Normativo nº 27/97, de 2 de Junho numa experiência de reordenamento da rede escolar, apontando para várias soluções, mas dando prioridade e relevo aos agrupamentos verticais e às iniciativas das Direcções Regionais de Educação. Esse Despacho espoletou dinâmicas de agrupamento de escolas, diferenciadas, conduzidas pela administração regional desconcentrada, que vão provocar algum conflito, mais tarde, com a entrada em vigor do Decreto-lei nº 115-A/98. Este último diploma, no dizer de Lima (2004: 18), não adiantará nada de novo ao Despacho anterior, embora insista na questão da “autonomia das escolas”. Mas apesar de defender estratégias e critérios locais de agrupamento das escolas, por um lado, o decreto em questão, por outro, deixa transparecer intenções racionalizadoras centrais: com o conceito da “carta educativa”⁶⁸, que vai ditar a lógica de reorganização da rede; com a deslocalização dos órgãos de gestão de cada escola, para a sede do agrupamento, transitando a gestão, do interior de cada escola, para o seu exterior; com o protagonismo dado à administração regional desconcentrada; com o carácter tendencialmente universal de certas medidas e prazos para a sua execução (Lima, 2004a: 19).

Assim, o modelo actual da organização escolar pública, mais comum, o agrupamento vertical de escolas, contém, agregadas a uma sede – Escola Básica 2,3 –

⁶⁸ A Lei nº 7/2003, de 15 de Janeiro, cria os conselhos municipais de educação e atribui-lhes competências na formulação da “carta educativa”, assim definida no Artº 10º: “A carta educativa é, ao nível municipal, o instrumento de planeamento e ordenação prospectivo de edifícios e equipamentos a localizar no concelho, de acordo com as ofertas de educação e formação que seja necessário satisfazer, tendo em conta a melhor utilização dos recursos educativos, no quadro do desenvolvimento demográfico e sócio-económico da cada município”.

Escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico e Jardins de Infância, com todo o seu diversificado *staff* humano e material. E perguntamo-nos:

C) Num agrupamento de escolas, constituído por várias subunidades de gestão, como é garantida a efectiva participação do pessoal não docente, nos órgãos de gestão?

D) Que lógicas de participação desenvolve o pessoal não docente, nas diferentes escolas, que lhe permita sentir-se parte integrante da estrutura organizativa a que pertence?

Para compreender a questão da participação do pessoal não docente na organização escolar, tínhamos que enquadrá-la no ambiente próprio – o Agrupamento – e analisar as políticas educativas que lhe estão subjacentes. Segundo os autores citados, estão bem presentes as lógicas centralizadoras e racionalizadoras do Estado, nos Agrupamentos: a administração economiza funcionários administrativos e pessoal auxiliar e técnico que já existe nas EB23, por exemplo. A análise crítica que fazem, ao modo como os agrupamentos de escolas foram organizados, dá conta que os interesses locais foram muitas vezes ignorados, bem como os da comunidade de actores da escola, denunciando com esta política, objectivos de racionalização de recursos humanos e materiais. A administração central e a imposição jurídico-formal do aparelho administrativo impõem uma relação de subordinação e de dependência do centro para a periferia, retirando-lhe autonomia de acção: “Não obstante a acção dos municípios, dos interesses e das forças locais, o poder central afirmou-se como um actor absolutamente decisivo no processo de expansão da rede escolar pública” (Lima, 2004a: 7).

Pela análise que faz aos antecedentes do actual quadro normativo-legal, o autor conclui que dependente do quadro político instalado no momento, embora contendo alguns apontamentos de carácter pedagógico, vai transparecendo a orientação de racionalização na rede escolar, apontando para a associação por ciclos e não por outros critérios, como os projectos educativos ou os recursos. E afirma ainda que a conjuntura política do momento (1º trimestre 2004) deixe antever que o Governo continuará com a “extensão” das políticas educativas que pretendem uma despolitização dos actores e a sua submissão, através do controlo central heterónimo em contradição com uma orientação de tipo associativo e

autonómico. Referindo-se ao Decreto Regulamentar nº12/2000, de 29 de Agosto, que estabelece as normas de constituição dos agrupamentos, continua o investigador, por um lado, se fomenta o envolvimento dos vários actores da comunidade educativa em torno de um projecto educativo próprio para a constituição de um agrupamento, por outro, reforça-se a lógica de reorganização da rede de estabelecimentos à luz do conceito de *carta escolar*, extinguem-se as funções dos delegados escolares e remetem-se tais funções para a sede dos agrupamentos (ob. cit: 19). Esta política será parte de um pacote de medidas que visam a desconcentração dos serviços do Ministério da Educação, com a criação de um novo escalão de administração directa, os coordenadores educativos, ao nível intermunicipal⁶⁹, que exercem as competências delegadas e subdelegadas pelo director regional de educação. Assim, substituindo-se aos Centros de Área Educativa, os agrupamentos, subtilmente, passarão a executar as políticas educativas, numa atitude de aparente gestão participada. E vai mais longe o investigador: atribui à recente informatização do parque escolar, sobretudo ao nível do 1º CEB:

“(…) uma espécie de taylorismo informático com base em processos de recentralização e controlo assentes na recolha automática e normalizada de informação sobre cada escola e para mecanismos de tipo gestão *on-line*, ainda quando estes sistemas de informação sejam justificados através de argumentos de desburocratização” (Lima, 2004a: 25).

De acordo com o Despacho nº13 313/2003, de 22 de Agosto, do Secretário de Estado da Administração Educativa, todo o processo de reorganização da rede escolar deveria obedecer preferencialmente a uma lógica de verticalidade e estar concluído no ano lectivo 2004/2005. No reordenamento da rede de ofertas educativas, “impõe-se unilateralmente um dado modelo de agrupamento das escolas”, contrariando o estabelecido na LBSE e no Decreto-Lei nº115-A/98: “Em pouco tempo, de facto, 12 663 estabelecimentos de educação e ensino foram reduzidos a 765 agrupamentos, dos quais 85,5% de tipo vertical, segundo dados do ME relativos a finais de 2004” (Lima, 2005: 21).

Estas medidas irão implicar, para além de aspectos já referidos, que:

i) as subunidades de gestão passem a ser representadas na gestão da escola sede, reforçando-se a posição periférica das mesmas;

⁶⁹ Esta política educativa poderá estar subjacente ao acto eleitoral de 12 Janeiro 2006, para os representantes do pessoal docente, aos conselhos municipais de educação, que decorreu nos agrupamentos de escolas.

- ii) a escola sede seja a representante da administração central junto das outras escolas, estabelecendo-se assim uma estratégia de desconcentração da administração;
- iii) na sequência, prevê-se a extinção dos cargos de coordenadores educativos; os órgãos de gestão escolar, por via da informatização do sistema, fiquem transformados em “(...) simples dispositivos ao serviço da burocracia central”;
- iv) criação de um clima de vigilância e controlo permanente;
- v) dificuldade acrescida na repartição dos recursos da escola sede, sempre escassos, com as outras escolas (id, ib.).

Relativamente a este Despacho e, tendo em conta as reacções dos actores escolares e de algumas instituições, Lima (2004a) considera que, embora invocando princípios pedagógicos importantes, o facto de se terem marginalizado os interesses dos principais actores, “(...) só muito dificilmente tais objectivos poderão ser concretizados com sucesso, num quadro global que mantém, ou mesmo acentua, uma decisão política centralizada e um estilo autoritário por parte da administração” (ob. cit.: 27).

Esta posição remete-nos para o desenvolvimento de uma autonomia condicionada, que influenciará sempre, o tipo de participação dos actores, no agrupamento de escolas.

Em outro momento que temos vindo a referenciar, o mesmo autor (Lima, 2005: 21), conclui:

“Só devolvendo protagonismo aos actores locais, reforçando efectivamente a autonomia dos agrupamentos (e não apenas das suas sedes), admitindo pluralidade de soluções e a diversidade de morfologias, será possível vir a contrariar as lógicas racionalizadoras-centralizadoras e a ganhar credibilidade e legitimidade políticas junto das actuais periferias escolares”.

Remetendo-nos à questão central do nosso estudo, debaixo do olhar de Licínio Lima, ilustramos, de seguida o que acabámos de apresentar, a partir do testemunho de uma entrevista (retirado do trabalho empírico do nosso estudo), que deixa transparecer a estratégia encontrada pelo órgão de gestão, para chegar ao contacto com o pessoal não docente, e, a visão de um destes actores, sobre tal estratégia:

“(...) I⁷⁰ – Em relação aos funcionários das outras escolas: das EB 1’s e II’s, como é que é feito o contacto, que tipo de relações há, que tipo de regulação há sobre eles?

E⁷¹ – Nós temos um elemento da direcção que todas as semanas vai às escolas do primeiro ciclo e do pré-escolar, tem contacto com os coordenadores de estabelecimento, transmite-lhe orientações e normalmente é o coordenador de estabelecimento que tem uma ligação mais directa com o pessoal não docente.

I – Disse semanalmente?

E – Semanalmente. Há uma relação muito directa da escola com os funcionários. De qualquer forma ...

I – Nos órgãos de gestão do agrupamento está algum membro das escolas? Ou é só da EB 2,3?

E – Está um elemento do primeiro ciclo, que representa o pré-escolar e o primeiro ciclo que todas as semanas está em contacto com os colegas, com os colegas do primeiro ciclo e do pré-escolar e é no local, em sede de escola que faz reuniões de trabalho e vem aqui transmitir as informações quanto ao funcionamento ...(extracto da entrevista nº 4).

(...) I – E reuniões com o agrupamento?

E – Nunca tive, vai ser hoje a primeira! É hoje às seis horas, porque nós, como somos da Câmara, o agrupamento dizia sempre que não tinha nada a ver “com nós”. Qualquer coisa, por exemplo, as nossas férias é tudo marcado na Câmara; qualquer falta que uma pessoa meta, que tenha de faltar é para a Câmara, tudo vai para a Câmara, não é?! Mas agora ultimamente, a senhora do agrupamento, ... nas eleições do agrupamento fomos lá votar, agora se calhar vai tudo para o agrupamento, acho eu, não sei ... não sei bem como isso funciona!

I – Vão ter hoje a primeira reunião!

E – É, hoje vamos ter uma reunião, às seis horas.

I – E não sabe bem qual é o tema da reunião?

E – Não. Não sei. Nunca lá fui a nenhuma, é a primeira que vou ...

I – Também não conhece as outras pessoas que trabalham lá no agrupamento?

E – Conheço lá algumas pessoas porque são conhecidas minhas, mas a nível do trabalho, não sei nada ...

I – Em relação ao representante do pessoal não docente que está lá no agrupamento, que está na assembleia de escola, no conselho pedagógico, ... conhece?

E – Não, não conheço. Conheço o director do agrupamento. E a subdirectora que vem aqui todas as semanas, mas não sei lá nada do trabalho deles....” (extracto da entrevista nº 6).

⁷⁰ I - Investigadora

⁷¹ E - Entrevistado

No contexto do agrupamento de escolas emergem dificuldades próprias da regulação à distância, isto é, há como que uma transposição das directrizes traçadas ao nível central, para a educação ao nível local, nas práticas organizativas. Quando o pessoal não docente, das escolas “satélite” da escola sede, é dispensado do conhecimento de como funciona a organização escolar e não lhe reconhece as características, os objectivos e os recursos humanos, é porque a sua participação não é tida como importante.

A questão da participação, como alma deste trabalho, é o que nos ocupará no capítulo seguinte.

CAPÍTULO III

A PARTICIPAÇÃO DO PESSOAL NÃO DOCENTE NA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR

1 – A Democracia e a Participação na organização escolar

1.1– O discurso da Democracia

Na definição que Bobbio et al. (1993) nos apresentam de democracia, verifica-se que para a teoria contemporânea da democracia, contribuem três tradições históricas ou três grandes tradições do pensamento político, que não vamos explorar aqui, mas às quais fazemos referência, apenas, por darmos conta de quão antigo é o discurso da democracia. Trata-se da *teoria clássica*, segundo a qual a democracia, como governo de todos os cidadãos, se distingue da monarquia, como governo de um só, e da aristocracia, como o governo de poucos; depois, a teoria medieval, de origem romana, na base da qual a soberania é ascendente ou descendente, conforme o poder supremo deriva do povo e se torna representativo, ou do príncipe e se transmite por delegação; por último a teoria moderna, ou de Maquiavel, segundo a qual as formas de governo são essencialmente a monarquia e a república, considerando que “(...) a democracia nada mais é que uma forma de república (a outra é aristocracia), onde se origina o intercâmbio característico do período pré-revolucionário entre ideais democráticos e ideais republicanos e o governo genuinamente popular é chamado, em vez de democracia, de república” (ob. cit.: 319-320). E acrescenta:

“O problema da Democracia, das suas características, da sua importância ou desimportância é, como se vê, antigo. Tão antigo quanto a reflexão sobre as coisas da política, tendo sido reposto e reformulado em todas as épocas. De tal maneira isto é verdade que, um exame do debate contemporâneo em torno do conceito e do valor da Democracia não pode prescindir de uma referência, ainda que rápida à tradição” (ib. id.).

Basta observar o modo de estar dos indivíduos na sociedade, para encontrarmos diversificados ideais de organização social que cabem todos sob o chapéu da democracia. Cada um tem a sua própria definição do conceito. Diz Sarramona (1993: 8) que é “porque a democracia não é algo acabado, constrói-se permanentemente” e acrescentaríamos à explicação:

“(...) as palavras em si não são propriedade literária. Ninguém pode impedir que uma palavra seja usada em qualquer sentido desejado por quem a usa, e não tem que haver confusões, desde que quem a usa explique o que quer dizer com ela” (Arblaster, 1988: 20).

Apesar da dificuldade na definição do termo, com os autores encontramos limites na sua estreita relação com a forma de governo no qual o povo tem poder, ou com o estudo da sociedade, como é exemplo o trabalho de Alexis de Toqueville sobre a Democracia na América – que trata fundamentalmente do estudo da sociedade americana e não do seu governo ou sistema político – acreditando que esse é o tipo de sociedade ideal.

O envolvimento activo, no governo de qualquer associação de pessoas, a sua participação efectiva directamente ou por representação, tem vindo a ser discutido nas sociedades desde há dois mil e quinhentos anos. Conforme o progresso das ideias e das condições favoráveis para as práticas democráticas, o percurso histórico da democracia tem sido sempre irregular, com ascensão e declínio:

“(…) o percurso histórico da democracia seria mais parecido com o caminho de um viajante através de um deserto: um caminho plano e quase sem fim, interrompido unicamente por alguns montes, até, finalmente, iniciar a longa subida em direcção aos picos actuais” (Dahl, 2000: 16).

Não é fácil encontrar um significado único para democracia uma vez que, ao longo da história, este conceito teve significados diferentes, para pessoas diferentes, em locais e épocas diferentes. Referindo-se à actualidade, Dahl (ob. cit.: 11) analisa a democracia como um produto do século XX, sendo levado a efeito pelo sufrágio universal, onde é garantido potencialmente, a cada cidadão adulto, o direito de voto. Ao introduzir o tema “o que é a democracia”, o autor transmite, não uma definição, mas um princípio que nos parece relevante: “Todos nós temos objectivos que não podemos atingir sozinhos. No entanto, poderíamos atingir alguns deles, cooperando com outros indivíduos que partilham objectivos semelhantes” (ob.cit.: 45). E a sugestão, para a prossecução do objectivo máximo, de que todos os membros estão igualmente habilitados a participar na gestão da associação, nas suas decisões políticas, passará pelo cumprimento de pelo menos cinco critérios:

1. participação efectiva
2. igualdade de voto
3. obtenção de informação esclarecida
4. exercício de controlo final sobre a agenda
5. inclusão de adultos⁷²

⁷² Antes do século XX, este critério era inaceitável, como reconhece o próprio Dahl, para a maioria dos defensores da democracia. Basta pensarmos nas diferenças de direitos baseadas no género.

Aceitando que a democracia é uma forma de organização social, oposta ao monopólio do poder a cargo de uma pessoa ou de um grupo, que legitima o poder compartilhado, desde logo encontramos na participação, no envolvimento dos actores, uma mais valia. A participação na dinâmica e no governo de uma organização é considerada uma das características da democracia, entre outras, enunciadas por Sarramona (1993: 11), que eleger também o pluralismo (existência da diversidade como realidade não só factual, mas também desejável), a liberdade (entendida como possibilidade de expressão e de realização de projectos individuais ou colectivos) e o respeito mútuo (que torna possível a convivência na diversidade), como factores da sua operacionalização.

Embora não seja, de modo nenhum, pretensão do nosso trabalho, constatar que tipo de governo se pratica na organização escolar, o entendimento sobre as condições de participação, é muito importante, para verificarmos até que ponto há igualdade política para os actores. Daqui advirão, por consequência, motivações de participação diferentes. Dahl (ob. cit.: 49) justifica a sua tese, de observância dos cinco critérios para que aconteça democracia, de forma clara:

“(…) Cada um destes critérios é necessário se os membros (por mais limitado que seja o seu número) forem politicamente iguais no estabelecimento das políticas da associação. Por outras palavras: se qualquer destes requisitos for violado, os membros deixarão de ser politicamente iguais. Por exemplo, se forem dadas a alguns membros maiores oportunidades do que a outros, para exprimirem os seus pontos de vista, é provável que as suas políticas prevaleçam. Em caso extremo, ao reduzir as oportunidades de discussão das propostas em agenda, uma pequena minoria de membros poderia, de facto, determinar as políticas da associação. O critério de participação efectiva é pensado para impedir este resultado”.

Contudo, Dahl (2000), ao longo do texto que temos vindo a citar, adverte para o facto de que um ideal é uma coisa e a realidade é outra. Chomsky (2003) diria mais: doutrina e realidade estão aparentemente em conflito e a participação é cada vez mais limitada, porque: “(…) the world, our own society, is moving towards a more autocratic and absolutist structure. ...The opportunities for popular participation in it are also declining. In short, the realities are that democracy is under attack” (ob. cit.: 236).

As sociedades actuais denominam-se democráticas e igualitárias, mas a realidade é qualquer outra coisa bem diferente e as razões são várias. Prendem-se,

sobretudo, com o facto de as decisões básicas estarem fora do alcance da arena pública e estarem condicionadas pela economia: “(...) The basic decisions were made by a military, bureaucratic elite, including crucial decisions over economy, decisions over what invested, what was produced, commercial interactions, and so on” (Chomsky, 2003: 238). As grandes decisões políticas são tomadas pelas organizações internacionais, que se transformaram em instituições⁷³, que detêm o poder do governo mundial, remota e secretamente, para os seus próprios interesses. A tomada de decisões está condicionada pelo poder privado e está a tomar uma dimensão transnacional. Assim, a moderna democracia padece dos medos e desconfianças das pessoas que não acreditam já nas políticas públicas (ob. cit: 239 e 241).

E quando a diferença entre poder político e poder económico é meramente artificial, os governos são coagidos a ir ao encontro dos interesses das grandes empresas privadas, a opinião pública é moldada pelos órgãos que têm a capacidade de o fazer, e que são pertença dessa mesmas empresas, as pessoas não têm capacidade de intervir nas decisões que as afectam, relativamente ao trabalho. Então, diz Arblaster (1987): “(...) não faz sentido executar o princípio da igualdade a respeito das votações enquanto se deixa que todas as outras formas de poder político sejam distribuídas de acordo com as grosseiras injustiças do mercado capitalista” (ob. cit.: 151). As reformas, no presente, têm sido pontuais, uma vez que a democracia precisaria de se libertar do jogo de interesses do grande poder económico, para poder funcionar como sistema político, segundo Chomsky (2003) que, convocando o pensamento de John Dewy, diz: “The very institutions of private power (...) indermine freedom and democracy” (ob. cit.: 243).

Assim, verificamos que a simples posse do poder, se não for distribuído, põe em causa a democraticidade da instituição ou da organização. Uma das consequências desta atitude revela-se no exercício do poder por algumas pessoas ou alguns grupos, impondo as suas decisões, alegando que, por razões da complexidade da governação, a maioria das pessoas não tem competências para participar das mesmas (Dahl, 2000: 56). Esta capacidade de influenciar decisões, por quem está posicionado hierarquicamente acima, acaba muitas vezes por ser interiorizado como um poder legitimado e a única forma de poder ser combatido pelos membros da organização, em posições inferiores, é pela via da

⁷³ Chomsky (2003: 235 e 241) refere-se, nomeadamente ao IMF (Banco de Fomento Mundial), ao WTO (World Trade Organization), ao GATT (executivo dos 7 países mais ricos do mundo).

dependência, que estes podem exercer em relação aos primeiros, quando dominam outros conhecimentos, deixando-os numa posição vulnerável (Corbett, 1991: 75)⁷⁴.

Embora conscientes de que os critérios de democracia aplicados à organização política, em larga escala – a sociedade – não são aplicáveis linearmente a pequenas organizações sociais, como a escola, por exemplo, pela sua especificidade organizativa, os princípios básicos de uma organização política democrática, não se contradizem aqui. Dahl (2000: 56, 72) acredita que, em comparação com qualquer outra alternativa viável, a democracia tem, pelo menos dez vantagens, porque:

a) Produz consequências desejáveis:

- 1 – Evita a tirania – ajuda a impedir o governo de autocratas cruéis e viciosos;
- 2 – Direitos essenciais – que os sistemas não democráticos não garantem, nem podem garantir;
- 3 – Liberdade para todos – um espaço mais amplo de liberdade pessoal do que qualquer outra alternativa;
- 4 – Autodeterminação – ajuda os povos a protegerem os seus direitos fundamentais;
- 5 – Autonomia moral – só um governo democrático pode oferecer um oportunidade máxima para os indivíduos exercerem a liberdade de autodeterminação, isto é, viver segundo leis da sua própria escolha;
- 6 – Desenvolvimento humano – só um governo democrático pode oferecer oportunidade máxima para o exercício da responsabilidade moral;
- 7 – Protecção de interesses pessoais essenciais – a democracia encoraja o desenvolvimento humano mais completamente do que qualquer outra alternativa;
- 8 – Igualdade política – só um governo democrático pode encorajar um grau de igualdade política relativamente alto;

b) Além disso, as modernas democracias produzem:

⁷⁴ Corbett (ib. Id.), para esclarecer esta ideia cita Mechanic (1962: 356): “ The most effective way for lower participants to achieve power is to obtain, maintain, and control access to persons, information, and instrumentalities (equipment, machines, money, etc.). To the extent that this can be accomplished, lower participants make higher-ranking participants depend upon them. Thus dependence together with the manipulation of the dependency relationship is the key to the power of lower participants”.

9 – Procura de paz; as democracias directas não fazem guerra umas às outras;

10 – Prosperidade – os países com governos democráticos tendem a ser mais ricos do que os países de governos não democráticos.

Também numa interpretação que defende a democracia, Arblaster (1987) remete-nos para este sistema, como sendo um modelo em construção, inacabado, que deu o seu primeiro passo quando conseguiu o sufrágio universal (ob. cit.: 147) e que, ao nível das instituições mais pequenas que o Estado, deve aplicar o mesmo princípio de colocar o povo a participar, na medida do possível, nas decisões que o afectam mais de perto com gravidade (ob. cit.: 156).

1.2 – O discurso da Participação

A análise conceptual da participação tem sido muito explorada em torno da democracia. No entanto, são vários os autores que nos advertem para a relação não linear entre os dois conceitos. Dada a multiplicidade de objectivos que podem conter, também assumem significados diferentes e apontam para modelos de organização diversos. As teorias da democracia, particularmente a *teoria elitista da democracia e a teoria da democracia participativa*, abordadas na obra de referência, sobre participação na organização escolar, de Lima (1998a), dão-nos conta disso.

Procurando fundamentos para a desconstrução do conceito de participação, encontramos outros autores que nos falam da génese da participação, como Dahl (1961), que se baseia nas tradições da democracia pluralista norteamericana, Freire (1970), com todo o seu interesse nas tradições de organização comunitária dos mais desfavorecidos, Levin (1970), no trabalho sociológico dos movimentos de controlo comunitário, Deming (2000), com o seu plano de transformação das empresas, pela via da administração participativa, como incremento dos círculos de qualidade, para aumentar a produtividade, Chubb & Moe (1990), no estudo sobre o peso do mercado na regulação das políticas educativas, Weiss & Fine (1993), na perspectiva da educação multicultural, Enguita (1995) que, especificamente em relação às organizações educativas, questiona a utilização do conceito de participação:

“Participación es uno de esos términos manidos, tan frecuentes en el discurso sobre la educación, que a fuerza de designarlo todo terminan por no significar nada. Lo mismo que la igualdad de oportunidades, la enseñanza activa, la eficacia o la calidad, la participación há acabado por convertirse en algo que todo el mundo invoca, porque nadie puede declararse contrario, pero que para cada cual recubre un contenido distinto”(ob. cit.:159).

Para Anderson (1999), o tema da participação tem sido usado, sobretudo, pelas políticas sociais, para se referir a técnicas administrativas identificadas como democráticas e que frequentemente serve apenas para manter um *status quo* injusto.

Com origens tão diversas, parece-nos evidente que a participação estará directamente ligada a uma intencionalidade, tendo por princípio que todo o indivíduo tem a sua existência ligada ao exercício de direitos fundamentais, de entre os quais o da participação e, por consequência, traduzir-se-á em determinadas lógicas de acção:

“Por ejemplo, si el objetivo principal de la participación es construir habilidades par una ciudadanía democrática en la tradición de la democracia participativa (Barber, 1984) entonces estudiantes, padres, miembros de la comunidad y docentes deberían estar incluidos. (...) Por ejemplo, Margonis y Parker (1966) consideran las politicas que vuelcan la participación hacia el mercado como parte de una historia mucho más larga de negación y represión racial en la zonas urbanas pobres” (Anderson, 1999).

Àquilo que consideramos lógicas de acção⁷⁵ chamará Sá (2004: 101) *práticas de participação* e *práticas de não participação*, esclarecendo que não deve confundir-se *não participação* com desinteresse, e querendo distanciar-se da “(...) concepção crozieriana que tende a reduzir os fenómenos da não participação a uma outra forma de participação e a excluir a possibilidade de formas de participação passiva”. Este posicionamento vem da inspiração em Lima (1998: 136) que, rejeitando uma “concepção imanentista”⁷⁶ de participação, estabelece um quadro conceptual numa dupla vertente (participação e não participação).

⁷⁵ Utilizamos este termo para nos referirmos apenas a uma determinada implicação dos actores sociais, que sempre se traduzem em alguma prática pois, como fica esclarecido em Barroso (2004, org.), o conceito de lógicas de acção “é frequentemente utilizado, nos estudos sobre as organizações, com sentidos diversos, em função dos quadros teóricos de referência que são mobilizados para descrever e interpretar o modo como se organiza e coordena a acção colectiva” (ob. cit.: 24).

⁷⁶ Lima (1998), no seu trabalho sobre a problemática da participação na organização escolar, diz rejeitar uma *concepção imanentista da participação*; prefere distinguir várias formas de participação e admitir e discutir a não participação, num quadro teórico de escola como organização, num quadro político democrático.

Podemos encontrar, assim, várias teses sobre a participação.

Deming (2000), numa visão atenta ao tipo de participação e motivação das pessoas na empresa, enuncia uma tese de sucesso empresarial. Para Deming (2000) o sucesso de uma empresa está directamente relacionado com o modo de a dirigir. Pela primeira vez em 1986, publica uma tese assente em catorze “Points for Management”, que contraria alguns mitos, tidos até então, como caminhos certos de conduta. A proposta de transformação passa pelo trabalho em equipa, dos vários grupos em comunicação, dentro da organização/sistema e, pela comunicação e planificação do trabalho. Trabalhar cada um por si, no encaço de objectivos traçados por outros, ao estilo do “Western Management” (ob.cit.: 18), é um caminho errado.

O seu trabalho de compreensão da crise de administração da indústria americana, traz-nos alguma aplicabilidade ao estudo da escola como organização, se pensarmos que cada vez mais o Estado se situa na esfera do mercado global e trata a escola pública como se fora uma empresa. Todo o quadro legislativo respeitante à gestão da escola, à avaliação dos recursos humanos e à avaliação do sistema, por inspectores ou outros agentes exteriores à escola, coloca-nos perante essa realidade.

Então, quando pensamos a escola como um microsistema político e atendendo à heterogeneidade dos grupos e à necessidade de uma gestão participada dos mesmos, parece-nos oportuno invocar algum do pensamento de Deming (2000: X) : “Everyone doing his best is not the answer. It is first necessary that people know what to do”. É numa perspectiva de mudança de atitude, de transformação de paradigmas, evidenciada logo no preâmbulo dos seus 14 princípios de transformação e, depois, durante o enunciado dos mesmos, que retiramos ideias-chave para nos ajudarem a compreender a importância da participação de todos os actores⁷⁷.

⁷⁷ Segundo o autor que temos vindo a referenciar, a qualidade não se pode comprar e o trabalho de equipa é uma mais valia: “The transformation can only be accomplished by man, not by hardware (computers, gadgets, automation, new machinery). A company can not buy its way into quality” (ob. cit. : 18). E continua “There is no substitute for teamwork and good leaders of teams to bring consistency of effort, along with knowledge” (ob. cit.: 19). Ainda quanto à importância da implicação de todos os recursos humanos na vida da organização diz: “Break down barriers between departments. People in research, design, sales, and production must work as a team, to foresee problems of production and in use that may be encountered with product or service”. E ainda, no apelo às relações interpessoais tão necessárias, adverte: “Eliminate slogans, exhortations, and targets for work force asking for zero defects and new levels productivity. Such exhortations only create adversarial relationships (...) Eliminate management by objective. Eliminate management by numbers, numerical goals. Substitute the leadership. (...) Remove

Para Canotilho (1993: 426/7), o conceito de participação pode ser entendido sob duas perspectivas – *lato sensu e strictu sensu*. No primeiro caso, refere-se à democracia representativa e indirecta, formalizada no voto e, na segunda perspectiva, identifica a participação directa dos indivíduos no processo de tomada de decisão. E, a propósito desta mesma reflexão, vem Bobbio (1998) contribuir com o seu esclarecimento, dizendo que a democracia representativa significa que as decisões colectivas não são tomadas por todas as pessoas que fazem parte da colectividade, mas por um grupo restrito de pessoas eleitas com essa finalidade e ainda que a democracia directa acontece quando não existe intermediário entre deliberantes e deliberação.

Em contextos democráticos, Canotilho (ib.id.) atribui três graus de participação ao processo de tomada de decisões:

- a) participação não vinculante – a participação é concretizada, por exemplo, através de informações, propostas, exposições, protestos;
- b) participação vinculante – participação na tomada de decisões como acontece nos órgãos de gestão;
- c) participação vinculante e autónoma – participação em autogestão.

Uma outra perspectiva da análise à temática da participação, na escola, é equacionada pelas questões que se levantam a Anderson (1999, 1-7):

a) Participação com que fim? A resposta passa pela relação dos meios com os fins ou do que é enunciado teoricamente e o que efectivamente é levado à prática. Por exemplo, quando os participantes esperam resultados relacionados com a equidade e o que é valorizado é a produtividade, então gera-se confusão, uma vez que não há autenticidade ou não há explicitação clara dos fins.

b) Quem participa? Mais uma vez a resposta tem a ver com os fins. Para que a participação seja autêntica todos deverão ter condições de a praticar; os contextos e o capital de conhecimento, dos participantes, são indicadores mais ou menos propícios à participação.

c) Quais são as áreas relevantes da participação? Tomando outros investigadores, no campo da participação, por referência, este autor, defende que os

barriers that rob hourly worker of his right to pride of workmanship. (...) Put everybody in the company to work to accomplish the transformation. The transformation is everybody's job" (ob. cit.: 24).

professores têm interesse em participar nas tomadas de decisão, ao nível do orçamento, currículo, e selecção de candidatos e, pela parte dos pais e da comunidade, para além da participação na tomada de decisões, ter em conta a representação que têm da escola.

d) Que condições têm que existir para que a participação aconteça? O olhar sobre a micropolítica institucional surge, em primeiro plano, porque: “(...) los intentos bienintencionados de crear las condiciones para una participación auténtica pueden ser más probablemente frustrados”. É que, o facto de existirem estruturas autenticamente participativas, que mais do que disponibilizarem informação, possibilitam aos intervenientes o tomar decisões, e se observar um renovado entusiasmo e esforço no trabalho, factores mais subtis ao nível informal, como o medo a sanções sociais ou profissionais, podem ser obstáculos à participação autêntica. Por exemplo os alunos e os pais que têm culturas diferentes da que é valorizada na escola, sentem e são entendidos como minoritários e o seu capital cultural como menor, logo, é notória a desvantagem que se estabelece numa lógica de poderes:

“ Vistas a través de esta lente política, las escuelas son lugares de lucha política y cultural constante: docentes, padres y administradores luchan entre sí por los recursos, los compromisos ideológicos y el significado de la escuela. Los estudiantes luchan con los docentes por el control y entre sí con la cultura dominante por cuestiones como identidad y status. Las reformas participativas no pueden ser entendidas sin entender cómo la participación está mediada por la política y la cultura”.

As questões aqui levantadas chamam a atenção para aquilo que os investigadores recentemente descobriram – as escolas são *loosely coupled* – e também para uma visão de escola como sistema micropolítico, que é muitas vezes esquecida pelo posicionamento num modelo burocrático de escola, como diz Anderson, em outro lugar (1991: 121): (...) This absense of attention to micropolitics is due in part to the continuing influence of rational administrative models – systems, human relations, bureaucratic – that do not stress processes of conflict and bargaining in schools”.

Numa dimensão mais política da questão, Dahl (1989) desenvolve a problemática numa relação de democracia e poder. No seu trabalho “Who Governs? analisa teorias defensoras da democracia, buscando fundamentos nos clássicos Platão e Aristóteles

e, naquele que considera o mais profundo analista da democracia americana, Alexis de Toqueville. A ideia universal da igualdade em que Toqueville acredita é, segundo Dahl (ob. cit.: 3), questionada por muitos autores, uma vez que para esse fim teria de contribuir a igualdade de condições sociais, que não existe: “Now it has always been that if equality of power among citizens is possible at all – a point on which many political philosophers have had grave doubts – then surely considerable equality of social conditions is necessary prerequisite”. O ponto de partida, no caminho do acesso ao poder, dos cidadãos, é diferente e, por isso mesmo, não têm todos a mesma capacidade de influenciar o rumo das decisões⁷⁸.

A participação na vida pública, por exemplo, é muitas vezes condicionada porque as pessoas andam tão ocupadas na luta pela sua sobrevivência que deixam escapar as oportunidades de interferir. Assim o exercício da democracia é muito ténue, segundo Chomsky:

“Public participation in proposing, crafting, and formulation public policy was extremely slight, and there weren’t any organizational structures around that enable people to take part in it. Finally, most people were so busy just trying to survive that they were unable to participate in any meaningful way in the public arena and wouldn’t have been able to even if opportunities had existed. Under such conditions, democracy is at best a very thin reed” (ob. cit.: 238).

O estudo da participação, sobretudo nas organizações educativas, segundo Lima (1998), remete também para uma filosofia de escola democrática. As dimensões política e organizacional não podem ser separadas e estabelece um quadro teórico de democracia participativa.

A classificação da participação, no plano organizacional ou “participação participada” (ob. cit.: 183), obedece a quatro critérios, conforme os tipos e graus de participação:

1 – Democraticidade

O carácter democrático de participação pode ser observável, entre outros aspectos, pelo tipo de intervenção dos participantes, “consoante o seu acesso e a sua

⁷⁸ No texto de Dahl de 1961, reeditado em 1989, a sua questão era, perante os valores da democracia, descortinar quem tinha de facto o poder de governo, num sistema político: “(...) But if, even in America, with its universal creed of democracy and equality, there are great inequalities in the conditions of different citizens, must there not also be great inequalities in the capacities of different citizens to influence the decision of their various governments? And it, because they are unequal in other conditions, citizens of a democracy are unequal in power to control their government, then who in fact does govern?” (ob. cit.: 3).

capacidade de influenciar a decisão e, de decidir, assumir formas de intervenção directa ou indirecta” (ob.cit.: 184).

a) Participação *directa* – intervenção directa do indivíduo no processo de tomada de decisões, pelo exercício do direito de voto, nas assembleias deliberativas ou através de uma parte da organização (grupos) que, nas grandes organizações, assume já um carácter de representatividade.

b) Participação *indirecta* – levada a cabo através de representantes designados para o efeito, uma vez que é impossível ou muito difícil a participação directa na tomada de decisões.

2 – Regulamentação

A regulamentação da participação deverá necessariamente ocorrer nas organizações, como garante do poder interventivo dos actores, particularmente dos subordinados. Poderá assumir três tipos:

a) Participação *formal* – é “aquela que é praticada por referência exclusiva a regras formais; uma vez consagrado o direito de participar, as regras formais regulamentam o exercício desse direito, organizam e estruturam a participação, legitimam certas formas de intervenção e impedem formalmente outras” (ob.cit.: 185).

b) Participação *não formal* – permite aos actores intervenção na própria produção de regras organizacionais.

c) Participação *informal* – releva de regras que podem não ser percebidas enquanto tal, mas constituem orientações informais actualizadas, eventualmente à margem de estatutos e regulamentos.

3 – Envolvimento

Refere-se à mobilização de recursos e vontades para resolver as situações de rotina ou outras, com um determinado sentido. Pode caracterizar-se em três tipos:

a) Participação *activa* - caracterizada por atitudes e comportamentos de elevado envolvimento na organização – traduz a capacidade de mobilização para a acção, conhecimento aprofundado de direitos e deveres, vigilância, afirmação, defesa e alargamento das margens de autonomia dos actores e da sua capacidade de influenciar as decisões, produção de propostas, elaboração de tomadas de contestação e oposição, com recurso a lutas sindicais, greves, etc. (ob. cit.: 187).

b) Participação *reservada* – caracteriza-se por uma actividade menos voluntária, mais calculista, aguardando eventualmente para tomar posição mais definida, como forma de proteger outro tipo de interesses, de não correr riscos

c) Participação *passiva* – caracteriza atitudes e comportamentos de desinteresse e alheamento, de falta de informação imputável aos próprios actores, de alienação de certas responsabilidades ou desempenho de certos papéis, de não aproveitamento de possibilidades, mesmo formais, de participação (ob. cit.: 188).

4 – Orientação

A orientação tem que ver com os objectivos que alguém traçou para a organização e que irão balizar a acção dos actores, superiores e subordinados. Assim, os diferentes grupos terão objectivos também diferenciados, segundo os seus interesses. Isto implica uma coexistência de objectivos, dentro da organização e dentro das hierarquias, que podem ser consensuais ou divergentes:

a) Participação *convergente* – é uma participação orientada para o consenso. Pode assumir as formas de grande empenhamento e militância ou, pelo contrário, pode ceder lugar ao formalismo, tornando-se obstáculo à inovação e mudança. A aceitação dos objectivos formais pode sobrepor-se à hierarquia da organização, traduzindo-se no excesso de zelo.

b) Participação *divergente* – provoca rupturas, ainda que transitórias com as orientações oficialmente estabelecidas. Pode ser interpretada como forma de contestação ou boicote (reaccionária ou progressiva) ou como forma de intervenção indispensável com vista à renovação, ao desenvolvimento, à inovação e à mudança.

Será com base nesta caracterização que, mais adiante, iremos analisar, a partir do trabalho empírico, a participação praticada pelos actores na organização escolar.

1.3 – A Democracia na organização escolar

A relação entre a organização escolar e o sistema político é evidente. As orientações curriculares que chegam às escolas, vindas da administração central, pretendem formar cidadãos que integrem uma sociedade, defendida pelo sistema. Assim se explica o

desejo de controlo do sistema educativo por parte do poder político⁷⁹. Logo, será aceitável que uma escola inserida numa sociedade democrática, seja também democrática. Mas a complexidade do sistema educativo permite alguma margem de autonomia, possibilitando, à escola, organizar-se sob a orientação de diversos modelos – pluralismo que caracteriza a própria sociedade democrática – e que podem, na prática, desviar-se dos ideais democráticos. Acontece que se os actores estiverem atentos, isto é, se forem participativos, se considerarem a democracia um bem essencial, então eles vão querer tomar parte das decisões do seu próprio governo. Como diz Maxcy (1995: 57):

“The meaning of democracy are so varied that political regimes from the most anarchistic invoke the term in their self-descriptions. Anyone may use the word *democratic* to explain organization. However, for societies invested in the belief that individuals have the right to govern themselves, democracy has taken on importance that demands it be dealt with in any consideration of institutional arrangement and organization. This is no less true of schools today as they embark on educational reforms of the most sweeping sort”.

Este autor (ib. Id. : 57-74) faz um enquadramento à democracia na escola (instituição), para o século XXI, numa dialéctica entre liberalismo moderno e liberalismo pós-moderno, para introduzir a possibilidade do *caos*, nas reformas educativas, nos USA.

Explicitando a democracia sob a perspectiva dos dois tipos de liberalismo, a versão do liberalismo moderno enfatizará o interesse público como o somatório dos interesses individuais; o liberalismo pós-moderno, valorizará mais a dimensão cooperativa e a opção de escolha entre o que é melhor e o que é pior, segundo determinados critérios, que identifica no desenvolvimento histórico das pessoas e das instituições. A saber:

a) dignidade e participação – “(...) the belief in the worth and dignity of individuals and the value of their expressions and participation”;

b) liberdade, inteligência e informação – “(...) the reverence of freedom, intelligence, and inquiry”

c) responsabilidade na escolha de formas de participação – “(...) the responsibility of individuals in concert to explore and choose collaborative and communal courses of practical action” (ob. cit.. 58).

⁷⁹ Dizia o Director Regional de Educação do Norte, em 2004, na sua visão administrativa dos agrupamentos de escolas, que: “A escola, muitas vezes, tem de ser abanada e se não o é pela comunidade, porque, (...) a comunidade ainda não sente a escola como sua, deve ser abanada por quem tem a responsabilidade da monitorização do sistema” (Ferreira, 2004: 51)

Haverá, portanto, uma relação lógica entre a organização escolar e a democracia como sistema político, que formará cidadãos mais ou menos democráticos, conforme a cultura democrática dessa mesma organização escolar. E como se vai medir esse grau de cultura democrática? “How much democracy is necessary and sufficient to provide the principled continuity of the system while allowing for maximum democratic participation of the human beings involved”, pergunta Maxcy (ob. cit.: 60).

A resposta será dada pelas diversas formas de exercício da democracia, subjacentes aos objectivos de dois grupos distintos de teóricos, que designa por maximalistas e minimalistas. Para o primeiro grupo, a organização escolar investe pouco nas práticas democráticas, demonstrando-o através do fraco envolvimento dos pais, da falta de voz dos alunos e do poder atribuído aos professores, nas políticas da organização escolar. Para o segundo grupo⁸⁰, a democracia corre riscos quando se partilha o poder da organização, uma vez que quem exerce a liderança é que tem o dever de “inculcating democratic values” (ob. cit.: 61).

Em Portugal, a Constituição da República de 1976, documento garantia do Estado democrático, é materializada, quanto à educação, na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 14/86, de 14 de Outubro). Esta lei introduz uma concepção de democratização, ao incluir “(...) uma distribuição de poder nas decisões educativas, através da descentralização dos órgãos e da participação popular na definição da política e na direcção e gestão dos estabelecimentos de ensino” (Fernandes, 1988: 507). Emerge ainda, a partir desta lei, a ligação da escola à comunidade educativa, ao prever que “a direcção de cada estabelecimento ou grupos de estabelecimentos dos ensinos básicos e secundário” seja assegurada por órgãos próprios que se orientem por “princípios de democraticidade e de participação de todos os implicados no processo educativo” (artº 45º, nºs 1, 2 e 4). Assim, a operacionalização destes princípios parece apontar para uma política de descentralização do sistema de administração escolar.

⁸⁰ Apesar de actualmente estar instalada a controvérsia entre estes dois tipos de atitude, para o autor que temos vindo a citar, este grupo (dos minimalistas) tem dominado a história nos USA: “At least since the rise of common schooling the first half of the 19th century, the fundamental democratic principle of freedom of choice never extended down to schools. Horace Mann and the early school reformers set up a bureaucratic administrative hierarchy that made certain that students did not choose their teachers had no voice in who would serve as superintendent. Parents were not to determine which school their children would attend. Despite efforts to reform it, the institutions of the school to this day is not noted for its democratic character – at least not in the classical meaning of that term” Maxcy (1995: 60,61).

No final dos anos 80, é dada uma motivação aos estabelecimentos de ensino, com o Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de Fevereiro, pela possibilidade de ensaiarem práticas de autonomia. De qualquer modo este diploma é restritivo às escolas a partir do 2º ciclo do ensino básico e, dois anos mais tarde, um “novo modelo de administração, direcção e gestão das escolas” vem alargar o ordenamento da rede ao 1º ciclo do ensino básico e aos jardins de infância – o Decreto-Lei nº 172/91, de 10 de Maio. Congruente com estas medidas, aumenta a participação dos pais e de outros membros da comunidade nos órgãos de gestão. Desde então, têm proliferado os documentos legais que apontam para modelos “descentralizadores”, na leitura da administração central e “descentralizadores” na opinião dos analistas críticos na matéria. Estes últimos reclamam, por exemplo, a propósito da constituição de novas unidades de gestão (os agrupamentos de escolas) e do reconhecimento da importância da acção dos pais no processo educativo dos filhos, às políticas de desconcentração que se apresentam como forma de melhorar o serviço público de educação, uma política de descentralização visando contribuir para o aprofundamento da democracia através da garantia da participação efectiva dos (directa ou indirectamente) interessados na educação (Formosinho e Machado, 2005: 158).

Mas os desafios da integração na Europa Comunitária, à semelhança de outros países, e quanto às reformas educativas (onde se inclui a reorganização da rede escolar) provocaram também o afastamento da democratização iniciada após o 25 de Abril, para se aproximarem dos princípios de modernização. Apesar de os princípios serem nomeados da mesma forma, porque, politicamente, daí advêm ganhos, o seu significado é agora diferente. A democracia fica muitas vezes pelos diplomas legais e a sua aplicação prática é mais coerente com a racionalização educativa. As organizações escolares e a sua administração ficam neutralizadas, sob o dever de serem meras executoras das directrizes emanadas da administração central, por coerência com as pressões de “(...) empresarialização da educação (...) para a consecução de opções políticas e sociais que são apresentadas como determinismos macroeconómicos à escala europeia ou mundial, impossíveis por isso mesmo de ignorar, e de equacionar fora do quadro dos grandes desafios consensualmente definidos” (Lima e Afonso, 2002: 23). Não é que os vocábulos identificados com democracia tenham desaparecido dos discursos, o que acontece é que estes conceitos são enformados por um conteúdo diferente.

1.4 – A Participação na organização escolar

1.4.1 - Um direito democrático conquistado

Se a democracia se aprende, a educação tem um importante papel nessa tarefa, ao colocar à disposição dos indivíduos os princípios orientadores deste modelo político de sociedade. Uma sociedade democrática terá subjacente uma escola democrática que preparou os indivíduos para viver em grupo. Neste princípio está contido o factor participação, como orientador do percurso educativo, onde cada um tem um papel a desempenhar, responsabilidades a assumir, decisões partilhadas. Os hábitos de participação são fomentados pelo trabalho colaborativo, de equipa, tanto no que se refere ao processo educativo, no qual intervêm educadores e educandos, como ao nível das linhas orientadoras da organização escolar. “O princípio social da participação supõe o hábito pessoal de colaboração, superador do individualismo como princípio orientador do proceder humano”, afirma Sarramona (1993: 30).

Situamos os discursos da participação, a questão do poder e da hierarquia nas organizações e a participação administrativa como forma de limitar esse poder, no quadro democrático, como direito conquistado, que vai mais além do que a simples presença activa inerente às funções de cada um.

A cultura dos direitos políticos e cívicos só para alguns, isto é, do não querer admitir que todos os cidadãos têm o direito e o dever de intervir é sustentada pelas organizações que, politicamente, não são democráticas. Esta questão implica uma partilha de poder, cujo exercício é difícil, é uma constatação! Mas, se ao abordarmos este assunto, temos presente a escola como instituição, organizada até ao 25 de Abril, com determinados objectivos e, buscarmos essa referência, pensando na formação/educação de uma parte dos actores a quem este estudo diz respeito, também temos consciência que não basta viver em democracia para que as práticas sejam democráticas, na escola. Como diz Sarramona (1993: 8): “Educar para e na democracia não se resolve pelo simples facto de «estar nela». Significa ser agente activo da sua realização, comprometer-se pessoalmente com ela como condição para conseguir êxitos pessoais e de grupo”.

Neste pressuposto, a participação de todos convergirá para o sucesso do grupo.

Sendo este um nobre princípio, interessa-nos analisar a exequibilidade do mesmo, tendo em consideração que, no contexto deste trabalho, encontramos vários grupos

dentro da mesma organização administrativa. A escola, um sistema político em miniatura, reflectirá a participação, numa concepção ampla de cidadania, pelo exercício do conjunto de direitos e deveres dos seus actores educativos. A possibilidade de estes indivíduos alcançarem uma dignidade social, dentro da organização, exige necessariamente um ambiente de vida social democrática, cujos pilares de sustentação se encontram na admissão, garantia e efectividade dos direitos fundamentais⁸¹. Nesta perspectiva, para que a cidadania se realize, a participação dos outros actores, que não apenas os que estão nos órgãos de gestão, será indispensável nas tomadas de decisão. Como nos transmite Rousseau (cit. Lima, 1998: 140), a participação será o instrumento por excelência de realização da democracia, na educação.

Na base da estruturação da tese de doutoramento de Lima (1998), o conceito de participação, em política educativa, veio ganhando força ao longo do tempo – antes do 25 de Abril, porque era reivindicado, depois do 25 de Abril, porque foi consagrada na Lei primeira do Estado e, desde essa altura, porque tem vindo a ser regulamentada até à actualidade, por força da organização da escola. Pelo menos formalmente, a participação tem esse registo nos diplomas legais da gestão e autonomia das escolas.

Para Lima (ob. cit.: 180), participação é “(...) uma das palavras-chave da política educativa depois do 25 de Abril de 1974 (...) omnipresente nos discursos político, normativo e pedagógico”. Instalado o regime democrático, a participação foi-se institucionalizando também na escola. Porém, no nosso país, este exercício político fundiu-se, durante algum tempo, apenas com o reclamar do direito à educação para todos. Tal pretensão não seria suficiente para democratizar a escola, uma vez que seria também preciso alterar os conteúdos curriculares e acompanhar a sua exploração com práticas e métodos condizentes, isto é democráticos.

O sistema educativo padecia, por tradição, do *síndrome* do autocratismo, do etnocentrismo, da centralidade do saber no professor, do tratar todos como de um só se tratasse por referência a determinados padrões sociais e políticos. E nem as influências da

⁸¹ a) valorização e actualidade da dignidade do homem e do reconhecimento da importância de dispensar a todos tratamento fraternal, igualitário e não discriminatório; b) confiança nos talentos e possibilidades latentes nos homens; c) segurança e crédito nos valores institucionalizados pelas massas, como fundamentos para o progresso do bem comum e o alcance da justiça; d) aceitação da legitimidade das decisões por meio de processos racionais e participativos de deliberação, com o consenso da maioria, que constitui o reflexo, o resultado dos debates livres de todos; e) respeito pelos grupos minoritários, f) compreensão de que o interesse geral é a síntese dos diversos interesses e ideias dos indivíduos e dos grupos, diferentes centros de poder, que integram a sociedade pluralista (Rozicki, 2001).

Escola Nova⁸² que tinham trazido uma lufada de ar fresco ao pensamento de alguns dos nossos pedagogos⁸³, já no início do século XX, o optimismo pedagógico do movimento Maio de 68⁸⁴, eram ainda suficientes para democratizar o sistema. Era necessário que houvesse um acompanhamento social e político no sentido da democratização⁸⁵. Era necessário, mais do que uma igualdade no acesso, lutar-se por uma igualdade de oportunidades de sucesso e participação democrática na escola e no sistema educativo.

A viragem política de 1974 trouxe inevitavelmente transformações que espoletam o fenómeno da participação cívica e de gestão democrática. A primeira Constituição da República, do Portugal democrático, atribui ao Estado uma maior responsabilidade de promover, através da educação, a democratização, igualdade de oportunidades e participação democrática. Na escola, este fenómeno vai transitando de um quadro de democracia directa, de assembleias ou plenários deliberativos à democracia representativa dos vários grupos implicados (professores, alunos, pessoal não docente) nos órgãos de direcção.

Legislada, considerada como direito e como dever cívico, a participação, ao ser contextualizada organizacionalmente, terá êxito ou fracasso, segundo os objectivos (Anderson, 1999). Conforme passamos do plano teórico das orientações, para a prática, encontramos vários tipos de participação, induzidas pelas orientações externas (participação consagrada ou decretada, podendo conter alguma reivindicação dos actores)

⁸² “A expressão Escola Nova designa a fase da evolução da escola na primeira metade do século XX, caracterizada pela «revolução copernicana» da relação pedagógica cujo centro se desloca, do professor e do programa escolar com saber global definido pelas exigências sociais, para o aluno enquanto suporte de uma personalidade, estrutura, motivações e ritmos de maturação próprios” (*Dicionário de Pedagogia*, 1980: 153).

⁸³ Referimo-nos principalmente a António Sérgio, que contrapôs à escola tradicional, uma organização em *escola-município*, onde era reproduzida a vida social e política em democracia. Numa análise à pedagogia deste mensageiro da Escola Nova, diz Godinho (1984: 6): “O fundamental, na doutrina sergiana é que na escola os educandos se possam organizar como os adultos num município, e assim vão aprendendo, na prática, a desempenhar os papéis sociais da cidadania, a conhecer pela sua própria experiência como funciona a sociedade, e assumir cada vez mais a responsabilidade dos seus actos e decisões, até a plenitude daquilo por que responde o cidadão; treinam-se para tomar decisões e, nas assembleias, as deliberações que a todos eles interessam como seres humanos que se vão realizando”.

⁸⁴ Os eventos ocorridos em França, em Maio de 1968, possuem uma importância que vai além das suas fronteiras. Eles vão deixar uma marca na história da segunda metade do séc. XX, pela carga simbólica de uma teoria revolucionária, trazida para a rua, pelos estudantes franceses, em oposição às políticas e pedagogias defendidas na universidade, de tal modo que atraíram, sob a forma de movimento, toda a sociedade, de um modo geral.

⁸⁵ A este propósito critica Lima (1998: 145): “Ao centrar-se, frequentemente apenas nos processos, numa tentativa de humanização da escola, descurou por vezes a dimensão política; sendo capaz de fazer abalar uma teoria pedagógica clássica, raramente conseguiu operar uma ruptura nas estruturas sociais e de poder da organização escolar tradicional”.

ou internas, da própria organização (orientações produzidas pelos próprios actores) (Lima, 1998: 183).

A *não participação*, pode também ocorrer como direito consagrado, por omissão, quando não está prevista nos diplomas legais a participação de determinados grupos ou actores, ou por motivos como: exclusão, por atitudes subtis dentro da própria dinâmica interna da organização; falta de condições objectivas e subjectivas facilitadoras; por opção estratégica individual (Lima, ob. cit.: 195, 196). Comparando a postura de *não participação* com os tipos de participação, a que já nos referimos com Lima (1998), encontramos semelhanças com a *participação passiva*, ou nas palavras do próprio autor uma forma de participação relativamente marginal, eventualmente indicadora de crise de participação, que representa uma alteração de grau, uma ruptura assinalável (ob.cit.: 197).

Enquadramos, portanto, a questão da participação, na ideia da Democracia, como sendo uma conquista, após um longo período histórico/político que a negava e que potenciará agora, a todos os actores da escola, um contributo para a sua gestão e organização. O não aproveitamento desta conquista contraria o princípio democrático de a escola se ter organizado para a participação, com estruturas e órgãos que não tinha antes, e que são o reflexo de continuadas lutas de oposição ao anterior regime, pela participação organizada, de cidadãos implicados e comprometidos como os princípios da democracia. Como diz Lima (1998: 182):

“Uma vez consagrada como direito e como instrumento de realização da democracia, a participação na educação e, designadamente, na escola, assume contornos normativos. Deste ponto de vista, a passividade e a não participação representam uma ruptura preocupante, assumindo, num primeiro momento e por referência àquele princípio e consagrada enquanto direito, a participação deve constituir uma prática normal, esperada e institucionalmente justificada” .

A democracia pressupõe uma forma de organização social onde o poder é compartilhado, uma vez que todos podem ter acesso a ele, directamente ou por representação e, regulado, através de mecanismos estabelecidos, como garante do exercício desse poder⁸⁶. Atendendo a que o sistema educativo traduz inevitavelmente o sistema político, as funções da educação visam preparar as novas gerações segundo os princípios daquele. Então, o desenvolvimento do hábito da participação conseguir-se-á num contexto

⁸⁶ Entendemos aqui o poder na perspectiva democrática de Toqueville,(cit. Étienne, 1997: 99), quando atribui às democracias locais um papel de contra poder em relação ao poder central, pelo facto de possibilitarem, aos indivíduos, a gestão dos seus interesses locais.

de participação, onde os actores não são simplesmente receptores, mas agentes activos, comprometidos com um conjunto de valores. Ressalvamos, no entanto, que a participação pode ser mais ou menos voluntariosa e entendida como resultante de uma actividade *imposta*, segundo Meister (cit. Lima, 1998: 139), dependendo do contexto. Na medida em que a mesma é indispensável ao funcionamento de uma organização, pelo simples facto de lhe pertencer, aos indivíduos é exigido um mínimo de participação.

Em Portugal, o processo de participação na escola transitou, como temos vindo a observar, do domínio da reivindicação para o da consagração e deste para o da regulamentação; da ilegalidade para a legalidade, de um direito reclamado para um direito instituído e, até para um dever ética e civicamente justificado.

1.4.2 – Um direito democrático comprometido

O conceito de participação em democracia, é ampliado por Barroso (1995b), ao encontrar no Estado-educador medidas ambíguas que se traduzem na intenção da descentralização da administração educativa, por um lado e a colocação dos grupos de actores em concorrência, por outro:

“Na verdade, na maior parte dos casos, o aumento da participação de um dos grupos, tem sido obtido à custa da marginalização ou diminuição da influência de outros grupos, que, sem que se adoptem estratégias complementares que preservem o equilíbrio entre as três modalidades de participação:

- i) descentralização da administração da educação, através de uma maior participação das autarquias na definição de uma política educativa local;
- ii) devolução de poderes e competências aos órgãos de gestão das próprias escolas com a abertura à participação dos pais e de outros elementos da comunidade;
- iii) gestão participativa nas escolas, através de processos que envolvam os trabalhadores na tomada de decisão e nas modalidades de funcionamento da organização” (ob. cit.:3).

Na mesma linha de pensamento de Lima (1998), que temos vindo a citar e, adoptando uma perspectiva crítica de análise da administração educacional, quanto às políticas transnacionais, Barroso (1995b), vê fundamento para uma retórica liberalizadora, do Estado, que pretende preservar o controlo e garantir os seus objectivos, através dos organismos da administração, no sistema educativo. Deste ponto de vista a participação pode ser controlada, uma vez regulamentada. Anderson (1998: 572) justifica esta perspectiva:

“The discourse of participation has become hegemonic not only in the U.S.A. but around the world as reforms in highly centralized educational systems from Buenos Aires to Budapest bring large doses of administrative decentralization, and parent, teacher, and community participation”

Assim, em Portugal, sem que houvesse descentralização da administração, aumentada a autonomia das escolas ou reforçado o poder das autarquias, e reportando-se à história da administração da educação, a partir do 25, diz Barroso (1995b: 4):

“Numa primeira fase, foram adoptados princípios de gestão participativa nas escolas, centradas essencialmente nos professores (e em muito menor grau em outros trabalhadores não docentes e alunos), sem que se assistisse, de igual modo, à descentralização da administração e ao reforço da autonomia das escolas, bem como à participação dos pais e outros representantes da sociedade local”.

Numa segunda fase e, na continuação deste raciocínio, o autor admite que foi dado maior poder de participação aos pais e a outros elementos da comunidade, mas ameaçado o poder profissional dos professores, “(...) com medidas restritivas da gestão participativa” (ib. id.). Ao abordar a gestão participativa como contributo para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola, Barroso (1998) define o conceito como correspondendo:

“(...) a um conjunto de princípios e processos que defendem e permitem o envolvimento regular e significativo dos trabalhadores na tomada de decisão”. O envolvimento dos trabalhadores no estabelecimento de regras pode “assumir diferentes graus de poder e responsabilidade e afectar quer a organização no seu conjunto, quer cada trabalhador e o seu posto de trabalho, embora seja sempre orientado para a realização das finalidades da organização” (ob.cit.:7)

Neste ponto, interrogamo-nos mais uma vez, pensando naqueles trabalhadores que, ao serviço na escola, estão lá colocados por uma entidade exterior a esta:

- i) os casos de *outsourcing* – que já acontecem para servir refeições ou fazer limpeza, cujos actores não têm qualquer vínculo com a escola, nem preparação específica para trabalharem em contexto escolar;
- ii) os trabalhadores colocados pela autarquia ou associações de pais, a fazerem prolongamento de horário nas escolas EB1 ou nos JI's, que obedecem, administrativa e pedagogicamente, mais a essas entidades do que à escola.

Que lógicas de participação desenvolvem os trabalhadores não docentes, dependentes de tutelas diversas, num mesmo contexto de trabalho – a escola?

A participação dos trabalhadores na gestão tem vindo a ser reivindicada e hoje há largo consenso quanto à necessidade da gestão participativa nas escolas. Barroso (1995b: 10), pronuncia-se sobre esta questão:

“Apesar de serem em menor número e, durante muito tempo exercerem uma actividade desqualificada, os membros do pessoal não docente deverão integrar também as estruturas e as redes de participação da escola. Devem fazê-lo na sua qualidade de adultos com responsabilidades educativas e como técnicos de apoio logístico às actividades de ensino.

Quem conhece a base de recrutamento de muitos destes trabalhadores e o abandono a que foi votada a sua formação sabe que esta é uma área onde a reconversão das tarefas e dos perfis profissionais mais é necessária. Essa reconversão deve ir no sentido da sua maior especialização, na redução do seu número e na diversificação das suas competências e qualificações.

Enquanto isto não acontece é preciso que os próprios trabalhadores e os responsáveis pela gestão das escolas encontrem formas mais adequadas de valorizar a dimensão educativa do seu trabalho. E é nessa dimensão que devem assentar os dispositivos e processos de participação do pessoal não docente”.

1.5 – O imperativo da Participação na organização escolar

A imposição do processo de agrupar as escolas, a partir do Despacho Normativo nº 27/97, de, 2 de Junho, segundo um modelo vertical e sem atender a experiências que já estavam no terreno, de escolas associadas, reflectirá, segundo Lima (2004a), a condução racionalista do processo, por parte da administração central. A lógica de agrupar escolas teria grandes possibilidades se a questão fosse conduzida de modo inverso, isto é, das periferias, dos interesses dos actores sociais em causa, para o centro, de baixo para cima, usando de autonomia – numa lógica associativa autonómica, por oposição à lógica racionalizadora / centralizadora.

Sendo assim, faz sentido o apelo interno para repolitizar a escola e, para isso, será necessária a participação activa de todos os actores, como resistência a uma lógica administrativa imposta, que faz com que as pessoas se sintam numa escola que não é a sua. O actor social colectivo tem sempre um grande poder de autonomia (Lima, 2004a).

Até porque, na história das teorias da administração, verificamos com Barroso (1995b: 7): o imperativo da gestão participativa (com os trabalhadores na gestão) desde o

princípio do século XX e com a difusão do “movimento das relações humanas” por Elton Mayo; a explicação do comportamento nas organizações, pelos factores afectivos e pelos sentimentos dos seus membros; o efeito de movimentos sociais e políticos nas décadas de 60/70 do século XX, que levam muitas empresas a terem experiências «autogestionárias»; a participação concreta, através de propostas, nos princípios de gestão empresarial, que levam à partilha de responsabilidades.

Hoje, há largo consenso quanto à necessidade da gestão participativa na organização escolar, pela analogia que a administração educacional faz às teorias das organizações, no sentido de conduzir as escolas à eficácia (Barroso, 1995b: 9). Na defesa desta perspectiva, com a qual nos identificamos, a gestão deve estar ligada a uma cultura de participação, “no reconhecimento, por todos os membros da organização e pelos seus dirigentes, da participação como um valor essencial que deve orientar todas as suas práticas” (ob. cit.: 16). Uma cultura de participação será possível, ainda que, em contextos legais pouco favoráveis, quando há convicções dos responsáveis da gestão, nesse sentido.

2 – O pessoal não docente e participação na gestão da organização escolar

2.1 – A participação burocrática (no quadro normativo-legal) desde o 25 de Abril

A autonomia escolar educativa tem a sua génese na Constituição. A Lei de Bases do Sistema Educativo emergiu de um quadro político-institucional criado pela Constituição de 1976 e vai aplicar à educação princípios fundamentais aí consagrados: “A revisão da Constituição de 1982 e 1989, através do Artigo 77º, especifica a participação democrática do ensino, consagrando a participação de todos os interessados, quer na gestão das escolas, quer na definição da política de ensino” (Almeida, 1998: 28).

Introduziremos este assunto nos discursos políticos e ideológicos que marcam o conteúdo dos vários diplomas publicados nos últimos 50 anos, referidos ao pessoal não docente. Recorremos, para isso, ao estudo de Castro (2002) que, embora foque especificamente o grupo dos Auxiliares de Acção Educativa (AAE), nos permite colher dados para situarmos o olhar interventivo do Estado sobre o pessoal não docente. Consoante as categorias profissionais que têm vindo a ser atribuídas aos AAE, Castro (ob.cit.: 36-70), organiza-o em três fases distintas, as quais nos permitem também ter uma visão das considerações normativas ao longo do tempo:

A) A idade da menoridade – até aos anos sessenta

O processo lento de criação de uma rede de escolas em Portugal é recente – teve o seu primeiro impulso com Passos Manuel, com a criação dos liceus, que abrangia todo o ensino pós-primário. A organização do sistema educativo foi-se complexificando e justificava assim a existência de um corpo de apoio que, em 1947, encontra regulamentação, no Decreto-Lei nº 36 507, de 17 de Setembro⁸⁷. Este diploma, no seu Artigo 27º, releva alguma importância a este grupo, estabelecendo para o pessoal não docente: “Os contínuos e serventes dos liceus têm direito à concessão de fardamento, ficando, porém sujeitos às condições que vierem de futuro a ser fixadas quanto ao pagamento”. E categoriza o pessoal não docente:

a) Pessoal de secretaria: Primeiros-oficiais, Segundos-oficiais, Terceiros-oficiais, Aspirantes e Escriurários de 2ª classe;

b) Pessoal Menor: Contínuos de 1ª classe, Contínuos de 2ª classe e Serventes.

Em simultâneo, é também publicado um outro diploma – Decreto-Lei nº 36 508, também de 17 de Setembro de 1947, que estabelece o Estatuto do Ensino Liceal e nos seus Artigos 39º a 67º, define as directrizes relativas ao pessoal e funcionamento das secretarias das escolas e nos Artigos 72º a 83º é totalmente dedicado ao “pessoal menor”. No Artigo 74º aparece uma referência específica ao género: *os liceus de frequência masculina tenham apenas empregados do sexo masculino e os de frequência feminina tenham apenas empregados do sexo feminino. Para os liceus mistos haverá empregados do sexo feminino em número inferior a metade do total fixado no quadro.*

A inclusão das carreiras do pessoal não docente continua a ter lugar nos diplomas relativos ao sistema educativo. Um ano após a reforma do ensino liceal é publicado o Decreto-Lei nº 37 029, de 25 de Agosto de 1948, que promulga o Estatuto do Ensino Profissional, Industrial e Comercial. Este diploma corporiza a reforma do ensino Técnico Elementar e Médio, operada pelo Decreto-Lei nº 37 028, da mesma data do

⁸⁷ Diploma que estabelece a reforma do ensino liceal.

anterior, o qual, no seu Artigo 17º, define os quadros de pessoal docente, auxiliar, administrativo e menor, de cada escola (Castro, 2002: 43).

Em 1967 e 1968 são publicados vários diplomas com o fim de regulamentarem o Ciclo Preparatório do Ensino Secundário. O Decreto-Lei nº 47 480, de 2 de Janeiro de 1967, tem como objectivo a unificação do 1º Ciclo do Ensino Básico Liceal e do Ciclo Preparatório do Ensino Básico. Especifica no seu ponto 1, do Artigo 19º: *os quadros do pessoal docente, administrativo e menor das escolas preparatórias públicas serão fixados em portaria conjunta dos Ministérios das Finanças e da Educação Nacional, à medida que as mesmas se encontrem em condições de funcionar.*

A ênfase de Castro (2002), na abordagem aos diplomas, situa-se quase exclusivamente no “estatuto” do “Pessoal Menor” – função e contratualização, que deixam transparecer quase sempre deveres, por vezes pouca clareza na definição de funções e instruções muito precisas quanto à gestão deste mesmo pessoal.

Em 1968, o Decreto-Lei nº 48 572, de 9 de Setembro, regulamenta o regime de contratação e funções do pessoal não docente:

i) *mediante proposta do director da escola, o Ministro pode determinar que um dos contínuos desempenhe as funções de chefe do pessoal menor*⁸⁸, *velando pela disciplina dos empregados e assalariados e fiscalizando o respectivo serviço;*

ii) *relativamente à contratação, não podem ser contratados indivíduos sem habilitação mínima (exame de instrução primária)*⁸⁹ *e, na primeira nomeação, com menos de 21 anos ou mais de 35 anos e que para o lugar de servente compete aos directores de escola fornecer todas as informações que possam colher acerca das suas qualidades e idoneidade para desempenho do cargo;*

iii) *que cumpre ao pessoal menor acatar as indicações do pessoal docente em tudo o que se prenda com o serviço das aulas ou das actividades circun-escolares.*

iv) *e, ainda, que os regulamentos internos das escolas poderão estabelecer outras obrigações especiais dos empregados menores.*

⁸⁸ Hoje, pelo Decreto-Lei nº 184/2004, de 29 de Julho, o recrutamento do encarregado do pessoal auxiliar de acção educativa, obedece a um processo de entrega de candidaturas, de selecção, e aprovação pelo órgão de gestão do estabelecimento de ensino.

⁸⁹ Hoje, nas normas de contratualização do pessoal não docente é definido que as habilitações literárias do candidato deverão corresponder à escolaridade mínima obrigatória para a sua idade.

Nesta análise, é clara a intencional periferização da participação formal e informal que a administração do sistema impõe ao pessoal não docente.

B) A idade da quase-função – final dos anos sessenta e durante os anos setenta

Estamos num período de orientações políticas que pretende *a reorganização e racionalidade dos serviços, para que, com o menor número possível de funcionários de qualidade, se desempenhem com proficiência as tarefas que incumbam a cada departamento*. Assim, a designação profissional do pessoal não docente, a partir do ponto 1, do Decreto-Lei nº 49 410, de 24 de Novembro de 1969, passa a ser :

- a) Pessoal dirigente
- b) Pessoal técnico
- c) Pessoal administrativo
- d) Pessoal auxiliar
- e) A designação de Pessoal menor, deixa de existir.

A instrumentalização da escola, pela ideologia em vigor é curiosamente explícita no diploma referenciado (Artigo 30º), quanto ao recrutamento para a categoria de *porteiro e contínuo de 2ª classe*, que deve preferir *ex-militares, motoristas do Estado reformados ou incapacitados das forças militares*.

Este mesmo documento institui um quadro único de pessoal administrativo e auxiliar dos estabelecimentos de ensino, pois considera que *é uma medida que faz abrir melhores expectativas aos funcionários e permite uma gestão mais racional e harmónica dos recursos humanos, do mesmo modo que assegura maiores possibilidades no provimento de cargos*.

A referência aos conteúdos funcionais, com valorização do apoio à acção educativa, é manifestada pela primeira vez – *o pessoal de apoio deverá ainda colaborar na acção educativa dos respectivos estabelecimentos de ensino, de modo que estes possam responder devidamente às necessidades da comunidade em que se inserem*.

Mas esta ideia é contraditória com o que anteriormente se havia estabelecido de dar o privilégio dos contratos de trabalho a pessoas com determinadas características – primeiro os ex-militares e mais tarde as ex-regentes escolares.

Castro (2002) explica que denominou este período de quase-função pela quantidade e diversidade de produção legislativa que apontavam para um papel de ocupação supletiva ou de transição para outras carreiras ou categorias da função pública (ob. cit: 62).

C) A idade da complementaridade educativa – anos oitenta e noventa

Surge neste período, em pleno exercício de governos democráticos, o documento regulamentador das carreiras e quadros do pessoal não docente das escolas – o Decreto-Lei nº 223/87, de 30 de Maio, que continua a apelar à racionalização moderna dos recursos humanos. O diploma enumera as várias carreiras e categorias inovando com a categoria de Encarregado de Pessoal Auxiliar e a carreira de Auxiliar de Acção Educativa que vem substituir a de Contínuo.

Em 1999, com o Decreto-Lei nº 508, de 23 de Novembro, medidas desconcentradas são tomadas e é extinto o quadro único do ME, para dar lugar à criação de quadros privativos nos serviços centrais e regionais⁹⁰. No mesmo ano, através do Decreto-Lei nº 515, de 24 de Novembro, dá-se relevância ao papel de todos os profissionais, na escola. Do preâmbulo:

No processo de construção de uma escola de qualidade, todos os profissionais da educação desempenham um papel relevante. Além dos docentes, a escola integra um conjunto diversificado e relevante de outros profissionais, cuja acção é essencial na organização e funcionamento dos estabelecimentos de ensino e no processo educativo.

Este documento traz a inovação da carreira de Assistente de Acção Educativa, que substitui a de Auxiliar de Acção Educativa, conforme os lugares forem vagando. A orientação no sentido do reforço da valorização do papel do pessoal não docente, no apoio

⁹⁰ Actualmente os contratos de trabalho para pessoal não docente, dos agrupamentos de escolas, , têm de ser solicitados à Coordenação Educativa, devidamente justificados, sujeitos a deferimento, para depois serem publicitados e seguirem os trâmites dos concursos de admissão, ao nível da sede do agrupamento.

à educação, na opinião de Castro (2002), terá que ver com uma necessidade de complementaridade do papel do pessoal docente.

Os quadros seguintes sintetizam a *participação formal regulamentada* de que nos falava Lima (1998):

Quadro nº 7 – Evolução dos conteúdos funcionais do pessoal não docente

Funções previstas no Dec. Lei nº 37029/1946	Funções previstas no Dec. Lei nº 48572/1968	Funções previstas no Dec. Lei nº 223/87 e 515/99	Funções previstas no Dec. Lei nº 184/2004
<ul style="list-style-type: none"> • “Preparar todos os utensílios necessários para o bom funcionamento das aulas, executando as ordens que para tal lhes forem dadas pelos professores respectivos • Anotar, na respectiva folha de presença, as faltas dos professores e mestres, logo que tenha passado a hora do início das aulas e sessões • Vigiar os alunos que não estejam ocupados nos trabalhos escolares, de modo a que estes não sejam perturbados • Desempenhar o serviço que superiormente lhe for designado”. 	<ul style="list-style-type: none"> • “Preparar todos os utensílios necessários para o bom funcionamento das aulas, executando as ordens que para tal lhe forem dadas pelos professores • Anotar, na respectiva folha de presenças, as faltas dos professores, quando tenha passado a hora do início das aulas ou sessões • Impedir a presença, na escola, de pessoas que, pelo seu porte, possam perturbador o são convívio escolar • Como participar na acção educativa da escola, velar pela manutenção das boas normas de convivência social nos pátios e recreios, procurando resolver as dificuldades dos alunos por meio de conselhos paternais, sendo-lhe absolutamente vedado o uso da força”. 	<ul style="list-style-type: none"> • “Colaborar com os docentes no acompanhamento dos alunos; • Preparar (...) material didáctico; • Registar faltas dos professores; • Abrir e organizar livros de ponto; • Limpar e arrumar as instalações da escola; • Prestar assistência em situações de primeiros socorros; • Requisitar (...)(preparar e vender (...) ou distribuir (...) bens, produtos ou materiais do bufete e papelaria”. 	<ul style="list-style-type: none"> • “Participar com os docentes no acompanhamento das crianças e dos jovens durante o período de funcionamento da escola, com vista a assegurar um bom ambiente educativo; • Exercer tarefas de atendimento e encaminhamento de utilizadores da escola e controlar entradas e saídas da escola; • Cooperar nas actividades que visem a segurança de crianças e jovens na escola; • Providenciar a limpeza, arrumação, conservação e boa utilização das instalações, bem como do material e equipamento informático necessário ao desenvolvimento do processo educativo • Exercer tarefas de apoio e assistência em situações de primeiros socorros e, em caso de necessidade, acompanhar a criança ou o aluno a unidades de prestação de cuidados de saúde • Estabelecer ligações telefónicas e prestar informações • Receber e transmitir mensagens • Zelar pela conservação dos equipamentos de comunicação • Reproduzir documentos com utilização de

			<p>equipamento próprio, assegurando a limpeza e manutenção do mesmo e efectuando pequenas reparações ou comunicando avarias verificadas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Assegurar o controlo de gestão de stocks necessários ao funcionamento da reprografia • Efectuar, no interior e exterior, tarefas indispensáveis ao funcionamento dos serviços • Exercer, quando necessário, tarefas de apoio de modo a permitir o normal funcionamento de laboratórios e bibliotecas escolares”.
--	--	--	--

Quadro 8 – Participação, do pessoal não docente, nos órgãos de gestão da escola (ou agrupamento de escolas)

Documento Data	Assunto	Conselho Pedagógico	Assembleia de Escola	Conselho Directivo
Decreto-Lei nº 769/76	Conselho Directivo			Artºs 2º, 10º e 21º
Portaria nº 561/77	Comissões Instaladoras			Artºs 2º, 4º e 5º
LBSE Lei nº 46/86	Estabelece o quadro geral do sistema educativo		Ponto 4 do Artº 45º	Ponto 4 do Artº 45º
Decreto-Lei nº357/88	Conselho Direcção Fundo de Manutenção		Artº 5º	
CRSE - 1988	Proposta Adm. Gestão – C2 Conselho de Direcção		Artº 16º	
Decreto-Lei nº 172/91	Direcção Conselho de Escola		Preâmbulo Artº 9º	
Despacho 37-A/SEEI/96	Composição do conselho Pedagógico	Dependente da escola		

Decreto-Lei nº 115-A/98	Regime de autonomia, administração e gestão das escolas	Artº 25º, nº 1	Artº 8º, nº 2	
----------------------------	--	----------------	---------------	--

Damos conta de que só a partir de 1996, duas décadas após o 25 de Abril, é que o pessoal não docente pode integrar o conselho pedagógico, através do Despacho nº 37 – A/ SEEI / 96, de 5 de Setembro.

A Assembleia de Escola é o órgão de gestão que, no âmbito burocrático, maior possibilidade de participação tem dado ao pessoal não docente.

No Conselho Directivo, a representatividade do pessoal não docente tem estado sempre em desvantagem com os outros grupos e, a sua participação, aliada ao passado histórico de relegação para a periferia do sistema, não tem sido visível.

O mais recente diploma relativo ao pessoal não docente – Decreto-Lei nº 184/2004, de 29 de Julho – estabelece o *estatuto específico do pessoal técnico-profissional, administrativo e de apoio educativo dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário*. Nele se define, como direito específico, no Artº 3º, a *participação no processo educativo, o qual se exerce na área do apoio à educação e ao ensino, na vida da escola e na relação escola-meio e compreende: a) a participação em discussões públicas relativas ao sistema educativo, com liberdade de iniciativa; b) a participação em eleições, elegendo e sendo eleito, para órgãos colegiais dos estabelecimentos de educação ou ensino, nos termos da lei*.

2.2 – As micropolíticas como formas de participação

Baseando-nos na análise dos dados colhidos empiricamente, quer dos inquéritos por questionário, das entrevistas ou das notas de campo e na sistematização dos mesmos, a qual apresentamos em Apêndices, interpretaremos, a seguir, o cruzamento de tais dados, recorrendo muitas vezes à construção de quadros⁹¹ e gráficos, para facilitar a

⁹¹ Informação de leitura, sobre os quadros:

- trata-se do cruzamento de duas variáveis assinalado por (*), no título do quadro;
- a leitura é feita a partir dos totais, para o número de respostas dadas, a cada possibilidade da escala (N/R); nunca; raramente; bastantes vezes; sempre ...)
- na horizontal, lêem-se os dados relativos à variável da esquerda;
- na vertical lêem-se os dados relativos à variável de topo;

ilustração do texto. Pretendemos unicamente conhecer «o» caso e de modo nenhum fazer generalizações.

Depois da nossa tímida passagem, no capítulo anterior, pelos discursos sobre a democracia e da participação (assumindo o papel de investigadora principiante) e, processada a fase empírica da investigação, tentamo-nos numa reflexão de Neto-Mendes (2004a: 117), em relação aos professores, para a aplicar aos não docentes: acreditávamos (e acreditamos) na possibilidade de o pessoal não docente ser tanto um *produto* das circunstâncias em que é obrigado a realizar o seu trabalho, quanto *produtor* dessas circunstâncias⁹².

Ao analisarmos os quadros atribuímos, à escala de atitudes ou opiniões, uma opção neutra correspondente às não respostas (*N/R*), que não consideraremos, a favor, quer de atitudes e opiniões positivas ou negativas, nos totais.

2.2.1 - Tipos de participação

Utilizamos, para classificar os tipos de participação desenvolvida pelo pessoal não docente, as categorias de Lima (que explorámos no Capítulo II). Fizemos uma leitura interpretativa, dos quadros usando em paralelo os outros contributos que os actores nos deram, através das entrevistas e das notas de campo.

- quando não aparecem todas as opções da escala, significa que ninguém respondeu, às opções eliminadas pelo programa.
Exemplo do quadro no 8, onde lemos os resultados analisando os *totais* das colunas.

⁹² A frase original seria: “Acreditávamos (e acreditamos) na possibilidade de os professores serem tanto um *produto* das circunstâncias em que são obrigados a realizar o seu trabalho, quanto *produtores* dessas circunstâncias” (Neto- Mendes, 2004: 117).

Quadro nº 9

Participo no acto eleitoral para os órgãos de gestão do agrupamento * Participo no acto eleitoral para o sindicato

Count		participo no acto eleitoral para o sindicato					Total
		N/R	nunca	raramente	bastantes vezes	sempre	
participo no acto eleitoral para os órgãos de gestão do agrupamento	N/R	6		3			9
	nunca		10				10
	raramente		1	1			2
	bastantes vezes				1		1
	quase sempre		1				1
	sempre	1	9	4	2	6	22
Total		7	21	8	3	6	45

Dos 45 inquiridos, 6 responderam que participam *sempre* em ambos os actos eleitorais; dos 3 indivíduos que participam *bastantes vezes*, no acto eleitoral do sindicato, há 2 que o fazem *sempre* para os órgãos de gestão e 1 *bastantes vezes*; dos 8 indivíduos que *raramente* participam quanto ao sindicato, 4 fazem-no *sempre* para os órgãos de gestão, 1 *raramente* e 3 não respondem (N/R); dos 21 indivíduos (cerca de 46%) que *nunca* participam no acto eleitoral para o sindicato, 9 fazem-no *sempre* para os órgãos de gestão, 1 *quase sempre*, 1 *raramente* e 10 *nunca*; dos 7 indivíduos que não respondem (N/R), quanto ao sindicato, 1 diz participar *sempre* no acto eleitoral para os órgãos de gestão.

Assim, inferimos que a *participação directa*, comparando os totais de participantes num e noutro acto eleitoral, é ligeiramente superior no acto eleitoral para os órgãos de gestão do agrupamento, cerca de 48%, (22 indivíduos) em relação à participação no acto eleitoral para o sindicato, que é de cerca de 46% (21 indivíduos).

Ainda relativamente à questão da *participação directa*, acto legítimo numa organização democrática, sabemos, através das entrevistas, que o pessoal que não é afecto ao ME, no agrupamento, não participa em reuniões, não vai votar e que o pessoal colocado nos JI's, tem um representante afecto ao 1º CEB, nos órgãos. Vejamos alguns testemunhos:

“(…) I – Nos órgãos de gestão do agrupamento está algum membro das escolas? Ou é só da EB 2,3?

E – Está um elemento do primeiro ciclo, que representa o pré-escolar e o primeiro ciclo, que todas as semanas está em contacto com os colegas, com os colegas do primeiro ciclo e do pré-escolar e é no local, em sede de escola que faz reuniões de trabalho e vem aqui transmitir as informações quanto ao funcionamento ...” (extracto de entrevista nº 4).

“(…) I – E reuniões com o agrupamento?

E – Nunca tive, vai ser hoje a primeira! É hoje às seis horas, porque nós, como somos da Câmara, o agrupamento dizia sempre que não tinha nada a ver com nós. Qualquer coisa, por exemplo, as nossa férias é tudo marcado na Câmara; qualquer falta que uma pessoa meta, que tenha de faltar é

para a Câmara, tudo vai para a Câmara, não é?! Mas agora ultimamente, a senhora do agrupamento, ... nas eleições do agrupamento fomos lá votar, agora se calhar vai tudo para o agrupamento, acho eu, não sei ... não sei bem como isso funciona!

I – Vão ter hoje a primeira reunião!

E – É, hoje vamos ter uma reunião, às seis horas.

I – E não sabe bem qual é o tema da reunião?

E – Não. Não sei. Nunca lá fui a nenhuma, é a primeira que vou ...

(...)

I – Em relação ao representante do pessoal não docente que está lá no agrupamento, que está na assembleia de escola, no conselho pedagógico, ... conhece?

E – Não, não conheço. Conheço o director do agrupamento. E a subdirectora que vem aqui todas as semanas, mas não sei lá nada do trabalho deles....” (extracto da entrevista nº 6).

“(...) I – Nunca foi a nenhuma reunião?

E – Não, nunca me mandaram chamar!

(...)

I – Sente-se à margem?

E – Não, não é à margem, isto aqui tá-se bem, isto aqui não é à margem, não, não, isso não; Só que, claro, como sou de lá de baixo, aquilo pertence à Junta, sou da Junta! Qualquer coisa que seja precisa do agrupamento, não é ao agrupamento que vou tratar. Porque eu não pertenço lá, não é! Eu sou mesmo da Junta.” (extracto da entrevista nº 7).

Quadro nº 10

Os colegas eleitos defendem os nossos interesses * Os colegas eleitos transmitem-nos o que se passa nas reuniões

Count		os colegas eleitos transmitem-nos o que se passa nas reuniões						Total
		N/R	nunca	raramente	bastantes vezes	quase sempre	sempre	
os colegas eleitos defendem	N/R	6						6
	nunca			1	1			2
os nossos interesses	raramente		3	8	1	1		13
	bastantes vezes		1	6	2	1	1	11
	quase sempre				5	5		10
	sempre			2			1	3
Total		6	4	17	9	7	2	45

Relativamente aos canais de comunicação, neste caso através do representante eleito para os órgãos e, considerando-os como *participação indirecta*, 21 pessoas (cerca de 46% dos inquiridos) manifestam uma opinião negativa quanto à transmissão do que se passa nas reuniões e 18 pessoas (cerca de 40%) têm uma opinião positiva. Quanto aos colegas eleitos defenderem os interesses do grupo, 15 inquiridos (cerca de 33%) têm uma opinião negativa e 24 pessoas (cerca de 53%) têm uma opinião positiva. Pode ler-se neste resultado que apesar de a comunicação se processar com dificuldades, a maioria considera estar bem representada.

Quadro nº 11

Estou nas reuniões para que sou convocado * Cumpro rigorosamente as tarefas que me estão destinadas

Count		cumpro rigorosamente as tarefas que me estão destinadas			Total
		N/R	quase sempre	sempre	
estou nas reuniões para que sou convocado	N/R	6		1	7
	nunca			2	2
	raramente		1	1	2
	bastantes vezes			7	7
	quase sempre		1	4	5
	sempre		2	20	22
Total		6	4	35	45

Sem dúvida, a *participação formal* é a mais praticada, pela grande maioria dos actores: 39 pessoas (cerca de 86% do total de inquiridos). E, para além dos 6 indivíduos que não responderam, ninguém respondeu negativamente.

Quadro nº 12

Participo na elaboração do plano de formação do pessoal não docente * Faço propostas aquando da elaboração dos principais documentos do agrupamento (projecto educativo, regulamento interno, plano anual de actividades)

Count		faço propostas aquando da elaboração dos principais documentos do agrupamento (projecto educativo, regulamento interno, plano anual de actividades)					Total
		N/R	nunca	raramente	bastantes vezes	quase sempre	
participo na elaboração do plano de formação do pessoal não docente	N/R	6					6
	nunca		16	3			19
	raramente		2	4	1	1	8
	bastantes vezes	1	1	4			6
	quase sempre			2	1		3
	sempre		1	1	1		3
Total		7	20	13	3	1	45

Aquele tipo de participação que, embora não legislada, caberia perfeitamente num quadro de gestão democrática, através do contributo dos vários parceiros na construção dos documentos orientadores e do plano de formação individual, e que podemos designar por *participação não formal*, não acontece, na maioria das opiniões. Admitem-no 34 pessoas (cerca de 75% dos inquiridos). Há funcionários que tão pouco conhecem os documentos, como podemos constatar, não só os que trabalham nas EB1's e JI's, mas também dentro da EB2,3:

“(…) I – Conhece os documentos reguladores da escola? O Projecto Educativo...

E – Regulamento ... e assim ... tem sempre alguma coisa a alterar, mas por norma ...
 I – Mas o pessoal dá alguma opinião sobre a formalização desses documento, ou não?
 E – É assim, há aqueles elementos que são os ... que fazem parte da reunião ... são esses que dão a palavra deles!” (extracto de entrevista nº 2).

Quadro nº 13

Faço atendimento aos pais ou outros elementos exteriores à escola por iniciativa própria * Faço propostas aos professores para resolução de problemas, quando os há

Count		faço propostas aos professores para resolução de problemas, quando os há						Total
		N/R	nunca	raramente	bastantes vezes	quase sempre	sempre	
faço atendimento aos pais ou outros elementos exteriores à escola por iniciativa própria	N/R	6						6
	nunca		3	3	7	2		15
	raramente		1	2				3
	bastantes vezes			1	5	1		7
	quase sempre		1	2		5		8
	sempre			1	2		3	6
Total		6	5	9	14	7	3	45

Utilizando dois exemplos de *participação informal*, verificamos que 25 pessoas (cerca de 55% dos inquiridos) respondem positivamente ao desafio de colaboração com os professores, embora, deste grupo, apenas 16 pessoas (5 sempre, 5 quase sempre e 6 bastantes vezes) – cerca de 35% - tenha a mesma atitude em relação aos pais ou outros elementos exteriores à escola.

Mas apesar de não terem formação inicial, nem contínua específica para o efeito, é viável o esforço que alguns funcionários desenvolvem para resolver situações de grande responsabilidade com os pais:

“(...) I – Mesmo com os pais serão uma peça fundamental, os auxiliares?

E – Com os pais também, porque ... não é o caso do nosso agrupamento, que são escolas com bastantes alunos, bastantes turmas, mas nós sabemos que na aldeia onde havia uma escola, uma turma, duas turmas a funcionar, por vezes quem estava mais tempo na escola era o funcionário e os pais muitas vezes dirigiam-se à escola e deixavam recados, deixavam informações aos professores, das faltas, das ausências ou dos atestados médicos ... ou outras coisas e, por isso, havia uma relação, e há, entre o auxiliar de acção educativa e os encarregados de educação.

I – Acabam por ser entidades próximas!

E – São, próximas da família.” (extracto da entrevista nº 5).

“(...) Às vezes é os pais que estragam tudo! Eles vêm logo a correr, os pais, aqui, por qualquer coisa que se passa na escola! O menino fez uma asneira, se lhe chamarem a atenção, os pais estão ali, vêm logo cá reclamar contra o funcionário. Às vezes também não é correcto!

I – Tem havido alguns conflitos, a esse nível? Com os pais?

E – De vez em quando. Aqui à vezes os temperamentos dos miúdos alteram-se um bocadinho e claro que um funcionário chamando a atenção ... mas os pais não gostam que chamem a atenção aos meninos porque ...

I – Normalmente, quando há conflito e se os pais vierem cá, vão directamente falar com os funcionários ou procuram, por exemplo, primeiro o conselho executivo?

E – Primeiro vão ao conselho executivo.

I – Acha que isso pode condicionar o relacionamento com os pais, com os alunos, ou até com os professores?

E – Bem , não devia! Mas em princípio ... (risos) condiciona sempre um bocadinho. É um bocado complicado lidar aqui com os pais. Eu falo pela minha área que vêm aí os subsídios e é uma desgraça muito grande. Os pais não compreendem. Todos têm que ter o escalão A e por vezes são difíceis de fazer compreender. Mas outros são mais tolerantes... outros é uma desgraça que eles enervam-se e ... zangam-se e ... pintam a manta, mas depois, claro, nós lá vamos falando e eles lá vão mudando a maneira de pensar e de ver!” (extracto da entrevista nº 3).

Quadro nº 14

Organizo algumas actividades de entretenimento ou outras, que complementam as actividades educativas*Participo criticamente na organização do trabalho e distribuição de tarefas do pessoal não docente

Count		participo criticamente na organização do trabalho e distribuição de tarefas do pessoal não docente						Total
		N/R	nunca	raramente	bastante s vezes	quase sempre	sempre	
organizo algumas actividades de entretenimento ou outras, que complementam as actividades educativas	N/R	6						6
	nunca		7	6	2			15
	raramente			2	3	1		6
	bastantes vezes	1		5	2	1	2	11
	quase sempre			2	1	1		4
	sempre		1	1		1		3
Total		7	8	16	7	4	2	45

Cruzamos aqui duas variáveis que enquadrámos num tipo de *participação activa*. As opções *raramente* e *nunca* participo criticamente na organização e distribuição do trabalho, são as escolhidas por 24 pessoas (cerca de 45% dos inquiridos), sendo menor, o grupo que tem uma atitude mais activa (13 pessoas, cerca de 28%); em relação à organização de actividades extracurriculares, a tendência é a mesma: continua a ser menor, o grupo com uma atitude activa (18 pessoas, cerca de 40%), contra os cerca de 44% (20 pessoas) que têm uma atitude positiva. No entanto, não deixam de ser relevantes os números daqueles que dizem existir uma *participação activa*. E, é em muitos exemplos de lógicas de acção, que vão muito além do que está institucionalizado, que se revelam as micropolíticas do pessoal não docente, como é o caso que detectamos informalmente, numa conversa que uma funcionária não quis gravar:

Disse-nos que, actualmente exercendo as funções de tesoureira, tem pouco contacto com o pessoal docente e não docente da sua escola e quase nenhum contacto com o restante pessoal do agrupamento de escolas. Apesar de tudo, ainda é com os alunos, que tem maior contacto na comunidade escolar, uma vez que eles a procuram para lhes trocar dinheiro para usar no *quiosque* (máquina de carregar os cartões de estudante, para comprarem senha ou irem ao bufete ou papelaria). Este procedimento não sendo propriamente institucionalizado, foi criado pelas relações afectivas estabelecidas entre os alunos e a funcionária, que em jeito de ilustração, cita uma breve ocorrência - quando uma aluna a viu na segunda feira de manhã com o tabuleiro das moedas, esperando a vinda dos alunos, antes de as guardar no cofre – “oh dona (...) a senhora é que é rica!”

No seguimento da conversa, reportou-se ao passado numa outra escola, onde evidenciou, precisamente, as relações de cumplicidade com os alunos. Exercendo as suas funções

como AAE, na papelaria, nos momentos que não tinha ninguém para atender, saía de dentro do balcão e ia ajudar os alunos a fazer trabalhos de casa, ou a estudar matérias para os testes. Este contacto directo com os alunos e as cumplicidades que estes criavam com a funcionária, requerendo em muitas situações a sua ajuda, seriam, no seu testemunho, os momentos de participação na vida da escola, que maior satisfação lhe davam. Agora, o contexto profissional em que se encontra, não lhe permite tanta proximidade com as pessoas e sobretudo com os alunos.

E, ainda, noutro caso de uma AAE que, já depois de termos terminado a entrevista, nos procurou de novo, para acrescentar uma atitude relativa a alunos, que quis evidenciar:

I – D. (H...) penso que há pouco ficou alguma coisa por dizer!

E – Ficou. Ficou a parte de atendimento aos alunos! ... quando estão doentes ou caem, a nível de curar uma ferida ...

I – Quem é o SOS?

E – Sou eu!

I – É a D. (H...) que ajuda os meninos ...

E – Sou eu o primeiro curativo ...

I – E encaminhamento ...

E – E encaminhamento! Embora eu tenha quem me ajude a fazer alguma coisa eles vêm logo de imediato ter comigo. E eu faço o que é preciso, ou vou à direcção ou vejo o que é preciso para a criança, para a encaminhar para o hospital, a gente está aqui pertinho!

I – E os meninos já sabem que em caso de problema ...

E- Já sabem, vêm ...

I - ... ao 112!

E – (risos)

I – Eles sabem isso?

E – Sabem, sabem. Essa é uma das coisas que eu também gosto de fazer. É assim, logo de início a gente parece que fica um bocado nervosa, quando a gente vê assim qualquer coisa ... apesar de tudo eu ... ou é por trabalhar na área ... se lhe dói a barriga ou assim ... uma das coisas que eu faço sempre é ir encaminhá-lo, a tomar um chazinho, a beber água, antes de ver ... a seguir, ou porque as crianças estão nervosas porque vão fazer um teste, às vezes queixam-se de dores de barriga, de dores de cabeça e aquilo é um mundo de dores e no fundo é só aquela impressão de estar nervosos ...

I – E a D. (H...) já sabe qual é o tratamento ...

E – Sim e eu tento procurar, porque às vezes há meninos que já estão medicados em casa e querem que às vezes lhe dêem um comprimido, ou não sei das quantas e às vezes há colegas que trazem e eles já querem tomar o comprimido e eu tento sempre ... porque a gente nunca sabe o que é que está por trás disso!...

(por esta altura o telefone estava a tocar, mas a D. (H...) não quis interromper a entrevista apesar de lhe termos feito sinal de que o poderíamos fazer)

Eles não se importam nada de ter tomado o comprimido em casa e vir e se o colega disser: olha tu podes tomar, eles vão e são capazes de o querer tomar. E, já me aconteceu um caso de um menino, ter saído da escola e a mãe teve conhecimento que o menino que não estava e veio saber dele e ele estava na mata e subiu pelo muro e trazia as mãos a sangrar. E ao constatar de não ter ido à aula, disse ao director que estava mal que precisava de tomar um comprimido, qualquer coisa que lhe veio à cabeça. E o sr. Director disse tá bem, vais à (...)! E eu pego no menino, vejo e digo: mas dói-te a cabeça ou dói-te as tuas mãos? (Porque eu reparei que ele tinha as mãos fechadas mas já lhe estava a correr o sangue nos cantos! E eu disse o que é que aconteceu? E ele disse: estava na mata e depois vinha a subir e aleijei-me!) Então eu disse: então a tua dor não é na cabeça é nas mãos! É só para ver até que ponto é que eles às vezes ... claro! ...

I – Então a D. (H...) já consegue lidar com isso tudo?!

E – Sim. Normalmente começo a rondar e a ver o que se passa com eles e muitas vezes não é bem ...

I – Isso vem-lhe da experiência de estar há muito tempo em contacto com os meninos?

E – Sim, sim, porque a gente ...
 I – Não é preciso tirar um curso para isso!
 E – Não. A gente tendo os filhos também começa a conhecer umas certas manhas, não é?! E depois ao longo dos anos vamos aprendendo ... estas coisas. E a gente ouve agora isto e amanhã é aquilo e tudo isto são ... a gente começa a criar uma certa vontade de resolver as coisas!” (extracto da entrevista nº 2).

Quadro nº 15

Prefiro deixar falar os outros e só no fim dar a minha opinião * Estou atento ao que se passa na escola e gosto de agir quando considero que as coisas não estão bem

Count		estou atento ao que se passa na escola e gosto de agir quando considero que as coisas não estão bem					Total
		N/R	raramente	bastantes vezes	quase sempre	sempre	
prefiro deixar falar os outros e só no fim dar a minha opinião	N/R	6					6
	nunca		1		1	1	3
	raramente			2	2		4
	bastantes vezes		1	8	1	4	14
	quase sempre		1	3	6	2	12
	sempre				1	5	6
Total		6	3	13	11	12	45

A *participação reservada* é uma postura para a maioria dos inquiridos, atendendo a que 36 pessoas (cerca de 80% dos inquiridos), reagem apenas quando as coisas não estão bem, e a que 32 pessoas (cerca de 71%) preferem deixar falar os outros e só no fim dar a sua opinião.

Quadro nº 16

Não costumo apresentar sugestões; para mim tanto faz * Prefiro que me digam o que devo fazer, do que tomar iniciativas

Count		prefiro que me digam o que devo fazer, do que tomar iniciativas						Total
		N/R	nunca	raramente	bastantes vezes	quase sempre	sempre	
não costumo apresentar sugestões; para mim tanto faz	N/R	6						6
	nunca		6	5	2	2	1	16
	raramente		1	9	2	1		13
	bastantes vezes				5	1		6
	quase sempre			1		3		4
Total		6	7	15	8	7	1	45

A *participação passiva* não é assumida pela maioria dos inquiridos: 23 pessoas (cerca de 51%) dizem que nunca ou raramente preferem que lhes digam o que devem fazer, enquanto 15 (cerca de 33 % dos inquiridos) pensa ao contrário; quanto a apresentarem sugestões a tendência é a mesma, apenas 10 pessoas (cerca de 22%) não costumam apresentar sugestões, enquanto que 28 pessoas (cerca de 62%) nunca ou raramente aceitam essa postura.

Comparando estes dados com os do quadro anterior, concluímos que o pessoal

não docente nos dá uma representação de *participação* mais *reservada* do que *passiva*.

Quadro nº 17

Quando temos que tomar uma decisão, considero que é importante que pensemos todos da mesma maneira, por isso junto-me à maioria * Não gosto de mudanças no trabalho, e o que é estabelecido no início do ano não deve ser mexido

Count		não gosto de mudanças no trabalho, e o que é estabelecido no início do ano não deve ser mexido						Total
		N/R	nunca	raramente	bastantes vezes	quase sempre	sempre	
quando temos que tomar uma decisão, considero que é importante que pensemos todos da mesma maneira, por isso junto-me à maioria	N/R	6						6
	nunca	1	4		1			6
	raramente		1	2	1	1		5
	bastantes vezes		2	3	3	1		9
	quase sempre		2	4	4	3		13
	sempre	1		3		1	1	6
Total		8	9	12	9	5	1	45

Para ilustrar o tipo de *participação convergente* colocámos variáveis, no inquérito por questionário, que nos podem dar informação sobre as lógicas de participação do pessoal não docente. Os dois exemplos acima enunciados revelam diversidade neste campo: relativamente à participação, esta é a categoria na qual maior número de N/R aparece (8 pessoas, cerca de 18%); a convergir para o mesmo tipo de pensamento temos 27 pessoas (cerca de 60%), enquanto 10 (cerca de 22%) assumem uma atitude oposta; quanto à estabilidade no que é decidido no início do ano, 22 pessoas (cerca de 48%) tem uma postura convergente com a premissa e para 15 pessoas (cerca de 33%) as opiniões dividem-se. Admitimos que o número de não respostas (N/R), neste caso, esteja associado à dificuldade de aplicação da escala de atitudes, às questões.

Quadro nº 18

Gosto de dar a minha opinião e de ser ouvido, no que respeita aos alunos * Estou pronto a reclamar quando as decisões da escola não me agradam, ou quando vejo que as coisas não correm bem

Count		estou pronto a reclamar quando as decisões da escola não me agradam, ou quando vejo que as coisas não correm bem						Total
		N/R	nunca	raramente	bastantes vezes	quase sempre	sempre	
gosto de dar a minha opinião e de ser ouvido, no que respeita aos alunos	N/R	6		1				7
	nunca		1		1			2
	raramente			2	2			4
	bastantes vezes			2	7	4	1	14
	quase sempre		1	1	3	3		8
	sempre		1	2	2	3	2	10
Total		6	3	8	15	10	3	45

O dado que nos parece mais relevante, na análise deste quadro, é que 28 pessoas (cerca de 62% dos inquiridos) se enquadram num tipo de *participação divergente*,

em relação às decisões da escola e que 32 pessoas (cerca de 71%) gosta de ser ouvida em relação aos alunos. Este resultado, comparativamente ao da *participação convergente*, não é coerente. Trazendo como contributo ao esclarecimento, o que nos disseram os actores nas entrevistas, cremos que o tipo de *participação divergente* é menos assumida nas representações dos actores do que nas suas práticas. Por outro lado, a dificuldade de interpretação das questões do quadro anterior, pode ter levado os inquiridos aos resultados que obtivemos.

2.2.2 – Relações interpessoais

Quadro nº 19

As suas relações com os seus colegas * As relações entre colegas, de modo geral

Count		as relações entre colegas, de modo geral					Total
		N/R	pouco satisfatório	indiferente	bastante satisfatório	muito satisfatório	
as suas relações com os seus colegas	N/R	3					3
	pouco satisfatório		1				1
	indiferente				1		1
	bastante satisfatório			1	18		19
	muito satisfatório		2	1	7	11	21
Total		3	3	2	26	11	45

É evidenciado pela positiva o relacionamento bastante satisfatório entre pares: 37 pessoas (cerca de 82% dos inquiridos) têm uma representação de boas relações entre colegas e 30 pessoas (cerca de 66%) avaliam a sua relação com os colegas como bastante satisfatória e muito satisfatória. Tem-se como premissa que estas questões foram interpretadas ao nível de escola; cada inquirido referir-se-á ao grupo de colegas, da sua escola, uma vez que noutro lugar se verifica que o contacto interescolas é escasso.

Quadro nº 20

As suas relações com o conselho executivo * As suas relações com o coordenador do pessoal não docente

Count		as suas relações com o coordenador do pessoal não docente						Total
		N/R	nada satisfatório	pouco satisfatório	indiferente	bastante satisfatório	muito satisfatório	
as suas relações com o conselho executivo	N/R	3						3
	nada satisfatório					1		1
	pouco satisfatório		1					1
	indiferente			1				1
	bastante satisfatório			2	3	12	4	21
	muito satisfatório	1				2	15	18
Total		4	1	3	3	15	19	45

Tomando como superiores hierárquicos, o CE e o coordenador do pessoal não

docente, o relacionamento com a hierarquia é representado como muito satisfatório para a maioria dos inquiridos: 34 pessoas (cerca de 75%) admitem-no em relação ao coordenador e 39 pessoas (cerca de 86%) em relação ao CE. Apenas 1 pessoa assume sentir-se nada satisfeita nas relações com o coordenador e pouco satisfeita com o CE e, das 4 pessoas que não respondem em relação ao coordenador, curiosamente 1 pessoa, diz que as relações com o CE são muito satisfatórias.

Quadro nº 21

As suas relações com os professores * As suas relações com os alunos

Count		as suas relações com os alunos					Total
		N/R	pouco satisfatório	indiferente	bastante satisfatório	muito satisfatório	
as suas relações com os professores	N/R	3					3
	nada satisfatório		1		1		2
	pouco satisfatório				1		1
	indiferente			1			1
	bastante satisfatório			1	11	4	16
Total		3	1	2	4	18	22
					17	22	45

O relacionamento com alunos e professores é considerado muito satisfatório e bastante satisfatório, pela grande maioria dos inquiridos: 39 pessoas (cerca de 86%), em relação aos alunos e 38 pessoas (cerca de 84%), em relação aos professores. Tendo em consideração que 3 pessoas não responderam e apenas 1 se diz pouco satisfeita, é interessante o testemunho de uma professora, a este respeito:

“(…) Nas relações com o pessoal não docente acho que há uma proximidade muito grande. Eu penso! É a minha maneira de ver! Eu acho que não há essa barreira, esse muro, docente, não docente! Acho que estão todos a trabalhar para o mesmo!...

I – E nesta escola

E – Eu acho que nenhum auxiliar do pessoal não docente poderá dizer que os professores fazem esta demarcação! Penso que não! Eu acho que somos positivos!

(...)

I – Disse que o pessoal (quando digo pessoal, refiro-me sempre ao pessoal não docente) está atento a essas situações problemáticas?

E – Penso que sim! Claro, pode-se não dar logo conta do perigo mas acho que sim! Já tenho estado a verificar alguns alunos que penso que estarão com um comportamento mais desajustado, e por trás de mim vejo sempre um braço: esteja descansada, que eu estou aqui! E eu rio! Porque realmente eu estou tão concentrada que nem vejo se alguém está a ver, nem me interessa! O que eu quero é, naquele momento, ver aquele problema. E fico feliz ao constatar que realmente está por lá alguém a observar!

I – Tem essa opinião ...

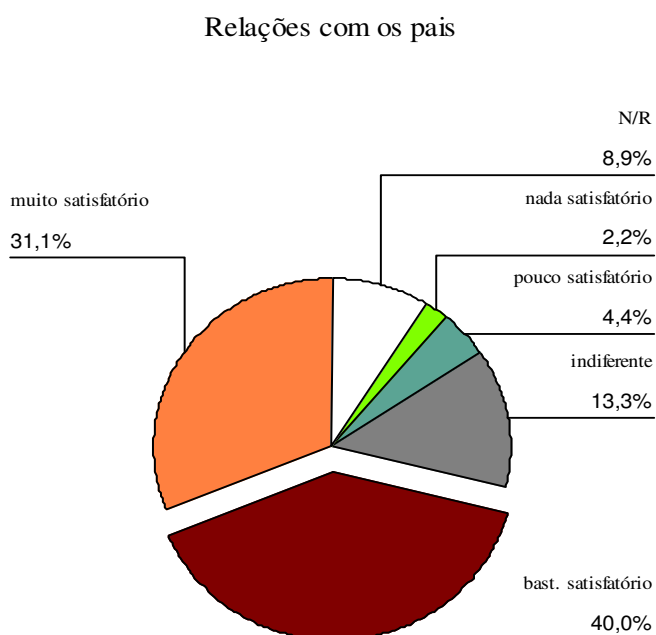
E – Tenho, tenho e gostaria que continuasse assim! Quanto ao pessoal contratado pela Câmara há aí duas senhoras e já verifiquei que estão atentas e gostaria que continuassem ... Gostaria porque ... o nosso objectivo último ... são as crianças, são os alunos que temos a nosso cargo ... a formação integral, não é!

I – E o pessoal não docente terá um papel importante aí?

E – Muito importante, muito importante! De educar, de formar! Nós estamos na sala de aula e eles estão cá fora, estão a colaborar connosco!” (extracto da entrevista nº 5).

Depois de analisarmos as relações com os pares, com a hierarquia, com alunos e com professores, no respeitante aos inquiridos, pelo cruzamento de duas variáveis, fixamos, agora, o nosso olhar nas relações com outros membros da comunidade educativa:

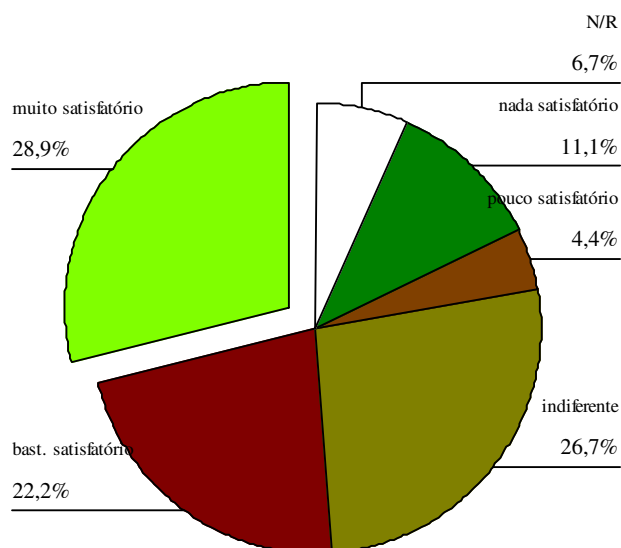
Gráfico nº1



As relações com pais, no dizer da maioria dos inquiridos, é bastante ou muito satisfatória – estas duas opções são assinaladas, em conjunto, por 71% dos inquiridos e a fatia dos pouco satisfeitos é pouco relevante – 2.2%.

Gráfico nº2

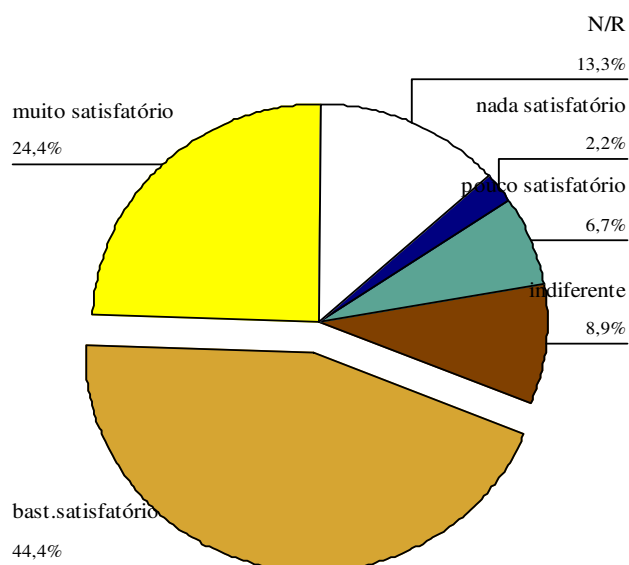
Relações com a autarquia



Nas relações com a autarquia, destacamos a perspectiva muito satisfatória e bastante satisfatória, que 51.1% dos inquiridos dizem ter. Há, no entanto, que valorizar os resultados das respostas “indiferente” (26,7%) que relacionamos com o escasso contacto que sabemos (pelos contactos informais e porque a nossa área de trabalho nos permite reconhecê-lo) muitos actores têm, com tais parceiros na educação.

Gráfico nº 3

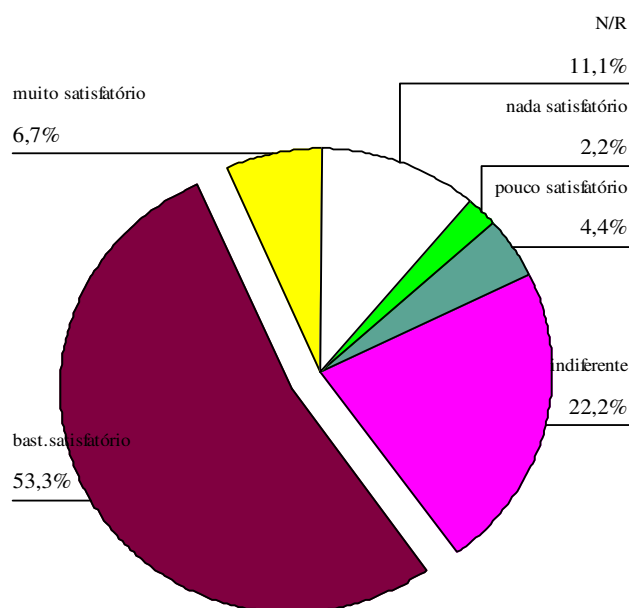
Como classifica momentos convívio pessoal não docente



O relacionamento informal com pares, corroborando o que já foi dito quanto às interações, é considerado bastante e muito satisfatório para a maioria – 68,8% dos inquiridos. Damos conta, também, que a percentagem de N/R tem algum relevo nesta variável – 13,3%, mas não temos dados para interpretar tal posição.

Gráfico nº 4

Como classifica momentos convívio alargados c/outras pessoas



Os momentos informais com outros actores são considerados bastante e muito satisfatórios para 60% da população inquirida; relativamente à questão anterior, agora a percentagem de posições indiferentes aumenta e diminui a percentagem de N/R.

Ainda quanto às relações interpessoais, quisemos cruzar a formação pessoal com o modo de resolver conflitos:

Quadro nº 22

Como classifica a sua maneira de resolver conflitos * Como classifica os efeitos das acções da formação, sobre relações interpessoais, no trabalho do dia-a-dia

Count		como classifica os efeitos das acções da formação, sobre relações interpessoais, no trabalho do dia-a-dia					Total
		N/R	pouco satisfatório	indiferente	bastante satisfatório	muito satisfatório	
como classifica a sua maneira de resolver conflitos	N/R	5					5
	pouco satisfatório			1			1
	indiferente				1	1	2
	bastante satisfatório		1	2	14	12	29
	muito satisfatório	1			3	4	8
Total		6	1	3	18	17	45

Assim, é-nos dado a observar que uma maioria evidente valoriza a formação (35 pessoas, cerca de 77% dos inquiridos) e, ao mesmo tempo, 26 pessoas (57%) consideram que resolvem os conflitos positivamente (bastante e muito satisfatório). Atendendo a que, em média, 6 pessoas (cerca de 13%) não responderam à maioria das questões do inquérito, sabendo que o pessoal que não é tutelado pelo ME não vai acções de formação, como nos disseram nas entrevistas, e invocando os dados anteriores, inferimos dinâmicas próprias, que sustentam a tese de estarmos em presença de um sistema micropolítico.

2.2.3 – Níveis de satisfação

Investigar sobre o nível de satisfação no trabalho, pareceu-nos mais um contributo, para entender a participação do pessoal não docente.

Quadro nº 23

O edifício da escola é confortável e acolhedor * O pessoal não docente tem uma sala ou um espaço próprio para guardar os seus haveres ou para convívio

Count		o pessoal não docente tem uma sala ou um espaço próprio para guardar os seus haveres ou para convívio						Total
		N/R	discordo totalmente	discordo	não concordo nem discordo	concordo	concordo totalmente	
o edifício da escola é confortável e acolhedor	N/R	5		1				5
	discordo							1
	não concordo nem discordo		2		2	1		5
	concordo		5		6	5	5	21
	concordo totalmente		1			5	7	13
Total		5	8	1	8	11	12	45

Quanto às instalações as opiniões tendem a uma avaliação positiva, uma vez que 34 pessoas (cerca de 75%) concordam com a afirmação proposta e que 33 pessoas (cerca de 73%) afirmam existir uma sala para o pessoal não docente. No entanto, há pelo menos 8 pessoas (cerca de 17%) que dizem não ter esse espaço.

Quadro nº 24

O material de que preciso para fazer o meu trabalho, é em quantidade suficiente * As tarefas que me são atribuídas, estão dentro das minhas possibilidades

Count		as tarefas que me são atribuídas, estão dentro das minhas possibilidades					Total
		N/R	discordo	não concordo nem discordo	concordo	concordo totalmente	
o material de que preciso para fazer o meu trabalho, é em quantidade suficiente	N/R	5					5
	discordo				1	1	2
	não concordo nem discordo			1	2	1	4
	concordo		1	3	10	3	17
	concordo totalmente				4	13	17
Total		5	1	4	17	18	45

As opiniões demonstram satisfação quanto às condições materiais de trabalho – 34 pessoas (cerca de 75% dos inquiridos) concorda ou concorda totalmente, que tem material suficiente e 35 pessoas (cerca de 77%) têm a mesma impressão quanto às tarefas atribuídas.

Quadro nº 25

A escola tem pessoal não docente em número suficiente * A escola tem pessoal não docente devidamente qualificado

Count		a escola tem pessoal não docente devidamente qualificado						
		N/R	discordo totalmente	discordo	não concordo nem discordo	concordo	concordo totalmente	Total
a escola tem	N/R	5						5
pessoal não	discordo totalmente				1	1		2
docente em	discordo			1	3	3	1	8
número	não concordo nem				1	8		9
suficiente	discordo				1	5	2	8
	concordo		1	1		6	5	13
	concordo totalmente							
Total		5	1	2	6	23	8	45

Quanto aos recursos humanos, em quantidade e qualificações, a avaliação positiva dos inquiridos reparte-se entre 31 pessoas (cerca de 68%) que concorda ou concorda totalmente que o pessoal é devidamente qualificado e 11 pessoas (cerca de 24%) que o pessoal é suficiente.

Quadro nº 26

Nas reuniões tenho oportunidade de expor as minhas ideias e tirar dúvidas * No dia-a-dia tenho oportunidade de dar as minhas sugestões

Count		no dia-a-dia tenho oportunidade de dar as minhas sugestões					
		N/R	discordo	não concordo nem discordo	concordo	concordo totalmente	Total
nas reuniões tenho	N/R	6					6
oportunidade de	discordo totalmente				1		1
expor as minhas	discordo		2				2
ideias e tirar dúvidas	não concordo nem discordo			9	2		11
	concordo	1			14	3	18
	concordo totalmente				2	5	7
Total		7	2	9	19	8	45

O nível de satisfação, quanto à oportunidade de sugerir, é positivo para 27 pessoas (cerca de 60%) dos inquiridos, assim como, para expor as ideias em reuniões, para 24 pessoas (cerca de 53%). No cômputo dos que não estão de acordo, com estas opiniões, incluir-se-ão, provavelmente, os testemunhos que a seguir apresentamos:

“(…) I – Ou não participam muito nas decisões da escola?

E – Em grandes decisões ... isso ... não ...

I - ... Não passa muito por vocês?

E – Isso não, não passa não.” (extracto de entrevista nº 2):

“(…) É assim, quem trabalha directamente com a direcção, sim, são pedidas, agora quem não trabalha, não costuma dar opiniões nenhuma”.

(…) Aqui as pessoas já estão mentalizadas que não podem dizer nada, que não podem fazer nada, e que, pronto, não têm poder e não vale a pena ... o que está decidido, está decidido, a única coisa que têm a fazer é aceitar e mais nada!” (extracto de entrevista nº 3).

Quadro nº 27

O meu trabalho é constantemente controlado * O meu trabalho é valorizado por todos

Count		o meu trabalho é valorizado por todos						Total
		N/R	discordo totalmente	discordo	não concordo nem discordo	concordo	concordo totalmente	
o meu trabalho é constantemente controlado	N/R	5						5
	discordo totalmente					1	1	2
	discordo			1		2	1	4
	não concordo nem discordo	1		2	7	1	1	12
	concordo		3		4	8		15
	concordo totalmente		2	3		2		7
Total		6	5	6	11	14	3	45

As representações, que o pessoal não docente tem, quanto ao trabalho, a partir dos outros actores, é de controlo constante, para 22 pessoas (cerca de 49%); dos restantes, há uma franja significativa que tem uma posição neutra (não concorda, nem discorda), 11 pessoas (cerca de 24%) e, os que discordam, que são em menor número (6 pessoas, cerca de 13%). Em simultâneo, há 17 pessoas (cerca de 37%) que consideram que o seu trabalho é valorizado e 11 pessoas (cerca de 13%) que discordam; a percentagem de posições neutras, mantém-se, em relação à variável anterior (cerca de 24%).

Quadro nº 28

A escola é demasiado rigorosa no cumprimento dos horários e das faltas, do pessoal não docente e não é tanto em relação aos docentes *
A escola é justa a dar as avaliações ao pessoal não docente

Count		a escola é justa a dar as avaliações ao pessoal não docente					Total
		N/R	discordo	não concordo nem discordo	concordo	concordo totalmente	
a escola é demasiado rigorosa no cumprimento dos horários e das faltas, do pessoal não docente e não é tanto em relação aos docentes	N/R	6				1	7
	discordo totalmente			1	1		2
	discordo	1		4	7	2	14
	não concordo nem discordo		2	6	2	1	11
	concordo	1			3	1	5
	concordo totalmente		2		4		6
Total		8	4	11	17	5	45

Uma grande parte dos inquiridos considera que há sentido de justiça nas avaliações – 22 pessoas (cerca de 49%) – e também nas exigências quanto a horários e faltas, por comparação com o pessoal docente – 16 pessoas (cerca de 35%). O número de N/R é considerável (8 pessoas, cerca de 17%) e o de opiniões neutras, também (11 pessoas, cerca de 24%). Estes números podem estar relacionados com o facto de haver funcionários que não têm sido sujeitos a avaliação, particularmente os que são da responsabilidade da

autarquia ou que cumprem programas ocupacionais. Para ilustrar esta possível explicação e também o sentido de justiça quanto à avaliação, vejamos o que nos diziam dois dos entrevistados:

“(…) I – E por exemplo em relação à avaliação ... acha que há conflitos?

E – Nós só hoje é que vamos ter a reunião sobre isso.

I – Sobre o novo sistema?

E – Sim, sim, mas pelo que eu tenho conversado não há assim muito, tanto que já se disse quem é que devia ter excelente, quem é que não tem, ... mesmo entre os colegas já nomearam quem é que Acho que não há assim muito conflito porque no fundo nós já estamos habituados a ser avaliados!” (extracto da entrevista nº 3).

“(…) I – Pensa que a aplicação do SIADAP vai homogeneizar ou vai criar conflito entre eles? (trabalhadores não docentes)

E – Não. A avaliação é sempre um processo complicado. No entanto nós sabemos que as pessoas têm consciência do valor do seu desempenho durante o ano. Sabem muito bem, avaliar, fazer autoavaliação e hetero-avaliação; sabem avaliar os colegas ... Nesse aspecto acho que não vai haver conflito, porque eles sabem verificar se o colega tem um desempenho melhor que o deles.

I – Acha que eles têm essa consciência?

E – Acho que sim. Acho que sim. Os funcionários têm consciência de quem trabalha, de quem é cumpridor, de quem é assíduo, de quem desempenha as suas funções com outra atitude, do que a deles ...” (extracto da entrevista nº 4).

“(…) I – Sabe se vai ser avaliada? Se o seu trabalho vai ser avaliado?

E – Não faço a mínima ideia! Isso já não sei, já não posso dizer, que não sei!

I – Porque há o sistema de avaliação para os funcionários; não sabe se vai passar por isso?

E – Não. Como sou empregada da Junta não estou mesmo dentro do agrupamento, não sei!” (extracto da entrevista nº 7).

Quadro nº 29

Os alunos gostam de conversar comigo, algumas das preocupações deles * Os pais e os professores vêm muitas vezes ter comigo, a pedir informações dos alunos

Count

		os pais e os professores vêm muitas vezes ter comigo, a pedir informações dos alunos					Total
		N/R	discordo	não concordo nem discordo	concordo	concordo totalmente	
os alunos gostam de conversar comigo, algumas das preocupações deles	N/R	5					5
	discordo totalmente		1		1		2
	discordo		1				1
	não concordo nem discordo			1	1		2
	concordo	1	2	9	10	2	24
	concordo totalmente		1	3	4	3	11
Total		6	5	13	16	5	45

Além das (N/R) e das opiniões neutras (que são em número considerável, neste caso, cerca de 28%) destacamos, na leitura do quadro acima, as elevadas percentagens de inquiridos que afirmam a sua proximidade com os alunos e com os pais: com os alunos – 34 pessoas (cerca de 75%); com os pais 21 pessoas (cerca de 46%).

Estes resultados, cruzados com a análise do conteúdo das entrevistas, onde os entrevistados falam da proximidade que têm com os actores em causa, são indicadores do poder, que o pessoal não docente pode ter, nas relações informais com alunos e pais. A proximidade a que nos referimos é evidente, nas falas dos entrevistados:

“(…) I – E aos auxiliares, os alunos procuram-nos muito?

E – Sim!

I – O que é que eles querem mais do pessoal não docente?

E – Eh ... fazem perguntas sobre tudo, eles fazem perguntas sobre tudo ...

I – Há bom relacionamento entre o pessoal ...

E - ... e os alunos ... sim ... há um caso ou outro que mas eu acho que a priori é má educação! Vem de casa e depois nós aqui também não podemos fazer muito aqui porque eles acham que nós não temos o direito! Não temos o direito de exigir deles, pronto! Cria-se um ... mas isto é como tudo ... quem já nasce torto numa família torta, depois é muito difícil de endireitar, não é! Depois também já vai muito da criança: uma criança pode ser de uma família muito pobre, mas se lhe ensinam as boas maneiras, ele tem as boas maneiras, não as vai deitar fora ... pronto, se vem com más maneiras, é muito difícil para nós inculcar-lhe ... depois eles sabem que a escola, hoje em dia ... eles são intocáveis

I – Há problemas?

E – Não são assim muitos, mas, alguns há!

I – Acha que o pessoal não docente se preocupa em resolver essas questões?

E – Eu pelo menos ... ah ... sou capaz de perder cinco ou dez minutos e estar ali a ... a ... fazer ver ... que não é ... que não é daquela maneira que se deve agir e ... que não faz parte da educação ... e no dia de amanhã não é um patrão que vai estar a apaparicar ali as asneiras deles e, principalmente a nível de educação que nós podemos ser ignorantes, ao nível de qualquer coisa que queiramos saber e não sabemos, mas ... somos bem educados, humildes, ... qualquer pessoa é capaz de tentar ...

I – E a senhora tem essa preocupação em passar-lhes isso?

E – Eu tento, tento...

I – Ninguém lhe pede?

E – Não ninguém me pede! Eu acho que devemos fazer isto por eles, porque nós também temos filhos ... às vezes ... isto ou aquilo, acho que não está correcto ... e eu tenho de chegar a ponto de ver que eles realmente compreenderam ... passo ali ... eles rodeiam ... é o nosso papel ... acho que é o nosso papel!” (extracto da entrevista nº 2).

“(…) I – Em relação aos pais, por exemplo, pensa que ...

E – Os pais têm que um lugar em casa, de educar. Como mãe eu sei que é muito difícil, é mais fácil não educar! Não nos podemos demitir! E os pais, realmente demitem-se do seu papel de educar. Aí nota-se!

I – Pensa que repartem um pouco essa tarefa com os auxiliares ...

E – Eles não repartem, eles transferem, eles transferem! Eles transferem esse seu papel para os professores e para o pessoal não docente. Dizem que nós é que somos os responsáveis! Se um aluno não come na cantina dizem logo que a culpa é das cozinheiras! Ou que é do director de turma! ... E isso é verdade porque, ... este ano não, mas no ano passado no RC havia sempre dois professores responsáveis pela cantina e acho que se devia continuar com essa medida na escola, que era da reorganização curricular ... havia lá umas horas ... que nos tiraram e ... havia sempre dois professores juntamente com os alunos!

I – Mas também havia pessoal não docente?

E – E também estava o pessoal não docente mas em colaboração com o pessoal docente. Estava o pessoal não docente, na cantina, a servir ... têm já uma tarefa própria ... os professores é que colaboravam. Mas há sempre pessoal não docente na cantina!

I – Que acha indispensável?

E – Claro! Claro que é indispensável! Se há um menino que não vai comer, aqui acaba por comer! Porque não querem comer alguns! ... Essa tarefa é do pessoal não docente!” (extracto da entrevista nº 5).

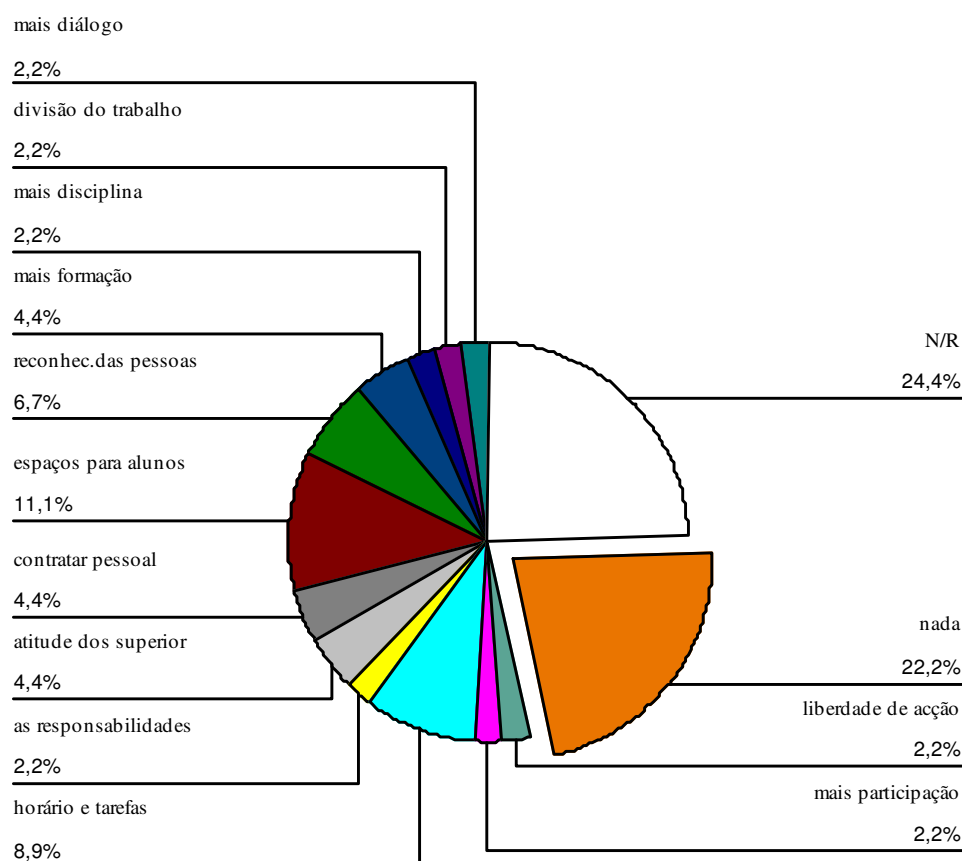
2.2.4 – Opiniões sobre o funcionamento da organização escolar

Um outro contributo para o entendimento sobre as micropolíticas na organização escolar, passou pela recolha de opiniões e questões abertas no inquérito, sobre o funcionamento da escola. Pensámos que, colocando as pessoas a escrever sobre a sua participação na gestão da escola, descortinaríamos áreas de interesse.

Com uma parte dos actores pouco escolarizada, não esperávamos que todos respondessem, como aconteceu, de facto; contudo, surpreenderam-nos com as respostas.

Gráfico n.º 5

Se mandasse o que mudaria na escola

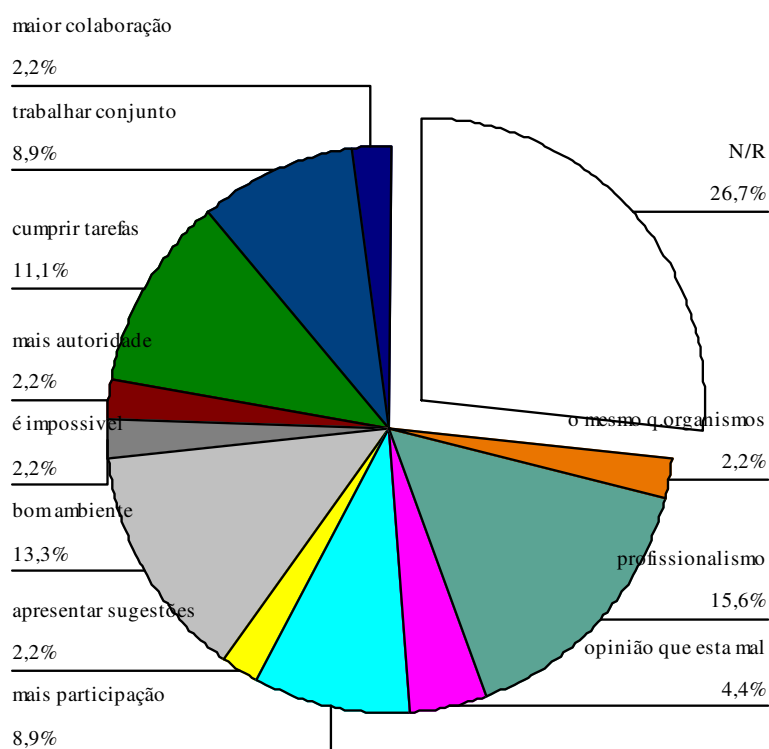


Não há convergência de opiniões. Cerca de um quarto das pessoas não responde. Dos que responderam, a maior fatia diz que não mudaria nada. Outras opiniões passam por áreas diversificadas, podendo destacar-se, de entre várias sugestões apontadas,

a melhoria de espaços para os alunos e, só depois, mudanças nos horários e tarefas e o reconhecimento das pessoas.

Gráfico n° 6

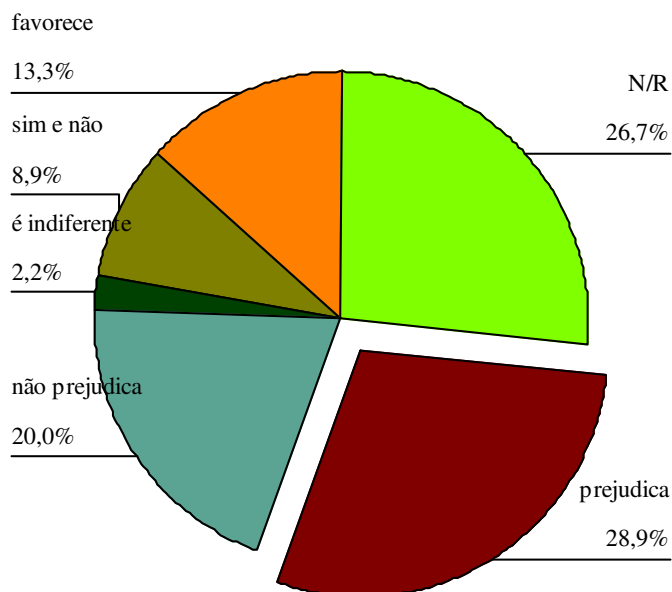
Como pode contribuir, o pessoal não docente, para uma boa escola



A esta questão, mais de um quarto dos inquiridos, optou por não responder. Dos restantes, a maior fatia indica o profissionalismo como contributo para uma boa escola. Outros indicadores, com algum relevo, são o bom ambiente, o cumprimento das tarefas, maior participação e trabalho em conjunto. Embora estes dois últimos itens tenham uma percentagem menor, em relação aos outros, no conjunto, eles reflectem uma representação importante, dos conteúdos funcionais, para os não docentes.

Gráfico nº 7

Depender de vários organismos, favorece ou prejudica as interações



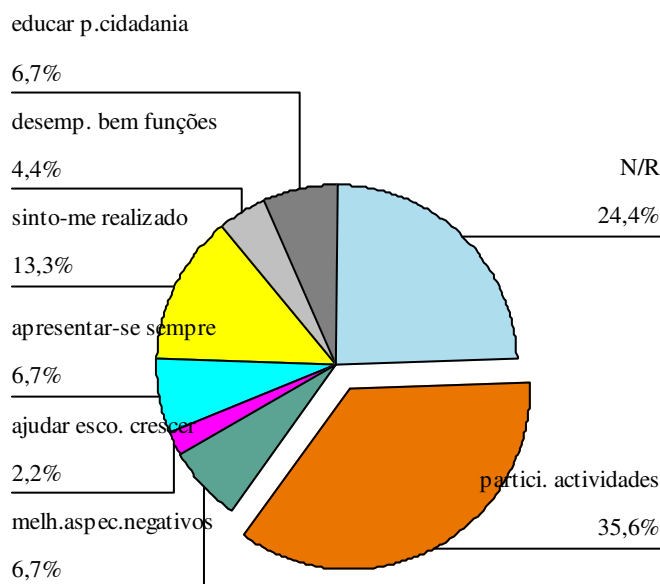
A questão apresentada pedia uma resposta muito concreta e também a sua justificação. No entanto, à semelhança da pergunta anterior, mais de um quarto dos inquiridos, optou por não responder. Dos que responderam, 28,9% dizem que tutelas diversas prejudicam o trabalho e as relações interpessoais, como é assumido por um dos entrevistados:

“(...) E se nós tivéssemos todas as pessoas a trabalhar ... da parte do fundo de desemprego, acabaria por a escola não ter o benefício daquilo que está a ensinar às pessoas, porque acaba o tempo e vão-se embora! Aqui não é muito o caso porque nós só temos duas, mas imagine que nós tínhamos seis ou sete pessoas, do fundo de emprego, ... ao fim de oito ou nove meses, já não sei exactamente por quanto tempo é que vêm, aquilo que adquiriram é tempo perdido, não é! Voltam a vir outras pessoas, volta-se a ... vão-se outra vez embora! E eu acho que isso para as pessoas e para a escola não dá segurança nenhuma”. (extracto da entrevista nº 2).

Em oposição, 33,3% dos inquiridos totalizam as opiniões mais positivas, já que consideram que a diversidade de tutelas não prejudica ou até favorece.

Gráfico nº 8

O que significa participar na escola



Participar nas actividades é a ideia-chave mais frequente (35,6%). As outras respostas dadas demonstram representações muito claras de alguns tipos de participação e, consideramos mesmo, de autoestima profissional elevada, para os 13,3% que dizem sentir-se realizados.

3 – As relações de poder e a participação na gestão

3.1 – Os conceitos de poder

O conceito de poder não é consensual. O senso comum dir-nos-á que o poder é algo que uns têm e os outros não. Mas a sociologia alerta-nos para o cuidado a ter com tal afirmação e a considerar que o poder não será um “atributo e não pode ser possuído” (Friedberg, 1995: 116), mas uma relação social entre indivíduos ou grupos sociais.⁹³

A. Afonso (1991: 150) remete-nos para os investigadores que se confrontam acerca deste conceito, nomeadamente Michel Foucault e Nicos Poulantzas.

⁹³ “Esta dimensão relacional do poder foi bem posta em evidência por Max Weber que definiu poder (Match) como «toda a hipótese de fazer triunfar no seio de uma relação social a sua própria vontade, mesmo contra eventuais resistências» (Étienne et al., 1998: 243)

Foucault⁹⁴, ao reconhecer «micropoderes» dispersos na sociedade, é acusado por Poulantzas, sociólogo marxista, de subestimar o papel central do Estado.

Para os marxistas, as relações de poder, numa análise macrosocial, onde o Estado produz as leis, traduzem relações de dominação económica entre as classes; o poder político do Estado é um instrumento ao serviço dos interesses económicos da burguesia. E, segundo Poulantzas:

“(...) o aparelho de Estado funciona objectivamente, no sentido dos interesses dos grandes grupos económicos, seja quem for que exerce realmente o poder político. Neste esquema, a hegemonia do capital não assenta em ligações pessoais, mas numa lógica de conjunto do sistema” (Étienne et al, 1998: 247).

Numa análise ao nível microsocial, a que mais nos interessa fazer neste trabalho, reconhecemos os «micropoderes» na escola como organização, por exemplo, ao nível das práticas do pessoal não docente, tendo em conta o estudo empírico levado a cabo por Castro (2001: 364), que revela que “os Auxiliares de Acção Educativa têm maior conhecimento das rotinas organizacionais, influenciam decisões (E. Hoyle, 1998), adoptam condutas imprevisíveis (T. Bush, 1986) e acentuam descontinuidades na dinâmica organizacional”.

A escola, numa perspectiva sociológica das organizações, apresenta um contexto específico, onde se cruzam vários grupos de actores sociais e, portanto, estabelecem relações de poder. “A escola como organização que é, só pode constituir-se e, portanto sociologicamente entender-se, enquanto contexto social atravessado por relações de poder” (A. Afonso, 1991: 134).

Buscando entendimento sobre essas relações, quando pensamos nas diferentes lógicas de acção que os actores apresentam, verificamos que existem grupos com vontade de impor alguma coisa aos outros.

Na perspectiva de Friedberg (1995: 115), “(...) em todo o campo de acção, o poder pode definir-se como a troca desequilibrada de possibilidades de acção, ou seja, de comportamentos entre um conjunto de actores individuais e ou colectivos”.

⁹⁴ Na sequência das ideias de Parsons, Merton, Dahl, Losswelle, Etzioni.

Não será, portanto, um bem material que se pode acumular, mas que se impõe nas relações interpessoais, consoante os recursos que os actores têm à sua disposição, para o exercício do mesmo.

Ainda na esteira do mesmo autor, encontramos uma análise ao conceito de poder vista por um outro prisma – a relação de poder como troca:

“Não se tecem relações de poder gratuitamente só pelo prazer de o ter. Entra-se numa relação de poder porque se deve obter a cooperação de outras pessoas para a realização de um projecto, seja ele qual for...Contrariamente à intuição primeira que se poderia ter, poder e cooperação não são contraditórios, mas são a sequência natural um do outro” (ob. cit.:117).

Mas, indo mais adiante no seu ensaio, apresenta-nos também uma definição que põe em evidência a natureza menos bilateral e, muitas vezes, mais multilateral do poder. Ao considerar que o poder é uma relação, ela exige negociação na troca, mesmo que seja inconsciente.

“ O poder pode e deve ser definido como a capacidade de um actor estruturar processos de troca mais ou menos duráveis a seu favor, explorando os constrangimentos e oportunidades da situação para impor os termos da troca favoráveis aos seus interesses (ob. cit.:119-120).

Assim continuaremos a analisar o conceito de poder, desta vez no contexto da organização escolar, encontrando neste campo, conjuntos de relações sociais assimétricas.

3.2 – O poder na organização escolar

Justificando-se uma abordagem sistémica para chegarmos às questões do poder na organização escolar, identificamos com Bertrand e Guillemet (1998: 12) os objectivos visados por qualquer organização, que compreendem quatro elementos:

- i) valores, objectivos, uma cultura;
- ii) pessoas;
- iii) conhecimentos e tecnologias;
- iiii) uma integração de todos estes elementos sob forma de planificação e de gestão.

A organização específica que nos interessa – a escola – cabe, não só nesta abordagem sistémica, como na definição proposta por Etzioni (1974: 138) que, ao

reconhecer no seu interior relações sociais assimétricas, e quanto às fontes de controlo utilizadas, a considera uma organização normativo-coercitivo. Normativa ao impor as suas normas e coerciva se os interesses não respeitarem as normas. Os grupos, a que se refere, são o dos alunos e o dos professores. As escolas asseguram a submissão ao combinar o poder normativo e o poder coercitivo, variando apenas a ênfase em um e outro tipo de poder, consoante a faixa etária – quanto mais velhos os alunos, mais resistentes serão à submissão.

Tomando como base de relação o poder que, a partir do professor, se pode desenvolver na escola, L. Ribeiro e M. Bregunci, citadas por A. Afonso (1991: 138-139), caracterizam os tipos de poder como legítimo, coercivo, de recompensa, referente e de especialidade. A cada tipo associam determinados comportamentos dos professores e dos alunos.

Para Formosinho (1980) a tipologia de poderes, com base no poder do professor na escola, é mais abrangente. Categoriza-a em poder físico, poder material ou remuneratório, poder pessoal, poder cognoscivo, poder normativo e poder autoritário.

Parece-nos que, nesta lógica, caberá um paralelismo de relação dos órgãos de gestão e dos professores com os outros grupos de actores sociais, especialmente do(s) grupo(s) do pessoal não docente de quem se espera determinados comportamentos congruentes. A não se verificarem, há conflitos.

Por outro lado, a organização escolar tem vindo a suscitar o interesse de investigadores quanto ao modo como se exerce a dominação, ao nível micro da política e da prática educativas, que se desenvolve num esquema paralelo ao identificado formalmente – aquilo a que Apple (1999a), chama *currículo oculto*”⁹⁵.

A importância dada a estas questões tem sido fundamental para se perceber o que ideologicamente se passa nas escolas. As relações sociais que aí se desenvolvem são condicionadas, tanto pela organização formal e por uma cultura instituída

⁹⁵“O currículo (oculto), a pedagogia e as formas de avaliação foram questionados por se verificar como representam as relações de dominação e exploração na sociedade em geral (ob. cit.: 155). Esta expressão é também utilizada por Santomé (1995: 63), referindo-se ao trabalho empírico de W.Jackson que o levou à “teoria da correspondência” e, segundo a qual, “a escola se rege por códigos caracterizados por uma forte desigualdade de poder entre docentes e discentes, que tem como missão facilitar a transformação destes últimos nos «modelos» que os adultos impõem. Assim, a escola levaria a cabo o seu papel não de uma forma explícita mas de um modo mais difuso, através das modalidades organizativas e dos actos rotineiros que imperam nas escolas e salas de aula e que acabam por ter, a longo prazo, tanta ou mais importância do que os efeitos do currículo explícito”.

organizacionalmente como por um *currículo oculto*, dentro dos quais os actores se movimentam e desenvolvem determinadas lógicas de acção. Esse *currículo oculto* coloca o enfoque nos comportamentos e acções desenvolvidas⁹⁶, no contexto específico da escola, pelos indivíduos e pelos grupos e enformam os micropoderes de que nos fala Foucault, onde,

“(…) os dispositivos pedagógicos e as relações discursivas possuem as suas relações próprias, parcialmente independentes das estruturas e discursos macroestruturais. Se isto permanecer suficientemente político, poderá conduzir a um destaque salutar das formas como o poder funciona na vida diária sem ter que o reduzir constantemente em função de forças económicas maiores” (Apple, 1999a: 182).

Referindo-se à dinâmica dos actores no contexto não formal da escola, S. Ball, citado por Castro (2002: 124), corrobora esta ideia, afirmando: “*O lado obscuro da escola*: as lutas pelo poder em forma de autoridade ou influência, a formação de grupos e coligações para consegui-lo ou defender-se dele, e o conflito que, quando não é crónico, é sinal de vitalidade e participação democrática”.

Por outro lado, as diferenças culturais presentes na escola, levadas de fora para dentro, pelos diferentes actores sociais, produzem determinadas relações de poder entre eles e entre a cultura dominante da escola, estabelecendo-se hierarquias.

Karl Marx e Max Weber nas suas obras, falam-nos a propósito das relações de *dominação e subordinação* que existem nos grupos sociais.

Sobre os conceitos aqui apresentados, diz Weber (2001: 81):

“Poder significa toda a probabilidade de, dentro de uma relação social, impor a vontade própria mesmo contra a resistência, seja qual for o fundamento dessa probabilidade.

Dominação denominar-se-á a probabilidade de encontrar obediência a uma ordem determinado conteúdo em dadas pessoas.

O conceito de «poder» é sociologicamente amorfo. Todas as qualidades imagináveis de um homem e todas as constelações concebíveis podem colocar alguém na posição de impor a sua vontade numa dada situação. O conceito de «dominação», porém, tem de ser mais preciso e só pode significar a probabilidade de encontrar submissão a uma ordem”.

⁹⁶ Determinados comportamentos, susceptíveis de reacções ao poder instituído, serão resquícios de uma organização clássica, “estruturada segundo o modelo da fábrica”, na expressão de Toffler, (cit. Por Lima, 1998: 59) cujo currículo “invisível ou encoberto”, consistiu e consiste ainda, em muitas nações industriais, em três cursos – um de pontualidade, outro de obediência e outro de trabalho de rotina, repetitivo.

Pensando no pessoal não docente como grupo diverso e de culturas diferentes entre si e em relação à escola, retomamos as considerações políticas de Crozier & Friedberg (1977):

“Les travailleurs qui exercent des fonctions plus routinières ont correctement pouvoir sur les supérieurs dans la mesure où leur résistance, leurs imprudences ou son mauvais revenu peuvent affecter la carrière d'elles... de ce point de vue, ces membres doivent donc être considérés de vrais experts, en se rendant nécessaire empêcher qui utilisent leur liberté outre certains limites” (ob. cit. : 240).

Ao fazer a transposição do seu pensamento para a análise de comportamentos destes actores, quando confrontam as normas institucionais de modo reactivo, interpretando e actuando em situação concreta de acordo com os seus interesses no momento (Friedberg, 1995), pode ajudar-nos a perceber que a escola não é uma instituição pacífica: “Está-se, pois, perante um ser activo, que não absorve passivamente o contexto que o rodeia, mas que o estrutura por sua vez, um ser activo que, ao mesmo tempo que se adapta às regras do jogo do seu contexto de acção, as modifica por seu turno através da sua acção” (ob. cit.: 200).

A valorização do papel destes actores, na escola, enquadra-se na perspectiva dos micropoderes que temos vindo a referenciar e podem ser equacionados com Matias Alves (1999: 32) – “Em termos organizacionais todos os actores da comunidade escolar dispõem de poderes alicerçados em bases diferentes e todos deles se servem para atingir objectivos frequentemente antagónicos”. Ou, na leitura mais política, no entendimento de Lima (1998: 67), que tem relação com a visão mais sociológica e interpretativa da organização: “(...) realça a diversidade de interesses e de ideologias, a inexistência de objectivos consistentes e partilhados por todos, a importância do poder, da luta e do conflito e um tipo específico de racionalidade – a racionalidade política”.

Ao analisarmos a acção do pessoal não docente numa linha que aceita a presença em simultâneo de componentes burocráticas, ambíguas e políticas, valorizamos a proposta de Friedberg (ob. cit.) que vê a escola como um local concreto onde se desenvolvem acções dinamizadas por actores concretos, e que entronca na teoria de Boudon dos actores capazes de serem autores. Esta premissa tem por base a sociologia da

acção, ou accionismo, e é ancorada em dois grandes princípios: o individualismo metodológico e a racionalidade situada. Significa isto que o actor social não actua de modo nenhum isolado, mas num contexto mais ou menos restritivo dentro do qual tem poder de interpretação de papéis, por um lado, e, por outro, tem em conta os seus próprios recursos e as restrições naturais da acção. Por consequência “ (...) os efeitos macrosociais devem ser analisados como efeitos emergentes, resultantes da agregação dos comportamentos individuais” (Étienne, 1998: 32-33).

3.3 - As lógicas de acção do pessoal não docente e o poder

A questão da participação na organização escolar deve também ser analisada pelas lógicas de poder que se desenvolvem entre os actores. São os autores seguintes que explicam esta teoria:

“A escola, como organização que é, só pode constituir-se e, portanto, sociologicamente entender-se, enquanto contexto social atravessado por relações de poder” (A. Afonso, 1991: 134).

“O poder pode definir-se como a troca desequilibrada de possibilidades de acção, ou seja de comportamentos entre um conjunto de actores individuais ou colectivos” (Friedberg, 1995: 115).

Nos percursos de vida que nos são apresentados pelo estudo empírico de Castro (2002), as pessoas são facilmente envolvidas numa organização onde se desenvolvem relações de saber, de poder e de autonomia que levam à construção do estereótipo da “profissão menor”, dentro da escola.

Correntemente, quando se fala em pessoal não docente, pensa-se em pessoal auxiliar a quem não foi exigida uma formação específica para cumprir as tarefas que lhes são imputadas e, normalmente, são associadas ao trabalho de limpeza, que é socialmente desprestigiado – o que lhes poderá justificar uma atitude de relativa submissão.

Por outro lado, a consciência das contradições ao nível organizacional da escola, podem espoletar a participação: «L'homme dans l'organisation outre une main (Taylor) et un coeur (relations humaines) est aussi tête, imprévisibilité, agent indépendant qui si manifeste en fonction des circonstances et des partenaires» (Crozier & Friedberg, 1977: 45).

E temos de pensar ainda que, neste grupo, há várias categorias profissionais, correspondendo-lhe diferentes visões de relação com o poder. A escola actual tem ao serviço indivíduos com formações muito diversas: uns quase a atingirem a idade da reforma, a quem a escolaridade obrigatória exigida para exercerem funções foi o 1º ciclo do ensino básico, outros a quem já foi exigida a escolaridade mínima (9º ano), outros que fizeram formação específica e progrediram nas carreiras, outros que têm mais que a escolaridade mínima obrigatória e desempenham também funções diferenciadas. O tipo de formação inicial e a adquirida ao longo da vida influenciará as dinâmicas de acção⁹⁷.

Os papéis que lhes são imputados por uma escola de massas cada vez mais desafiante, onde se cruzam directrizes mais claras ou mais ambíguas, conforme se desenvolve a gestão, potenciará práticas reprodutoras do plano das orientações ou outras, por eles criadas. As suas dinâmicas enraízam também na pluralidade dos interesses dos outros actores, com quem repartem o espaço de acção – a escola.

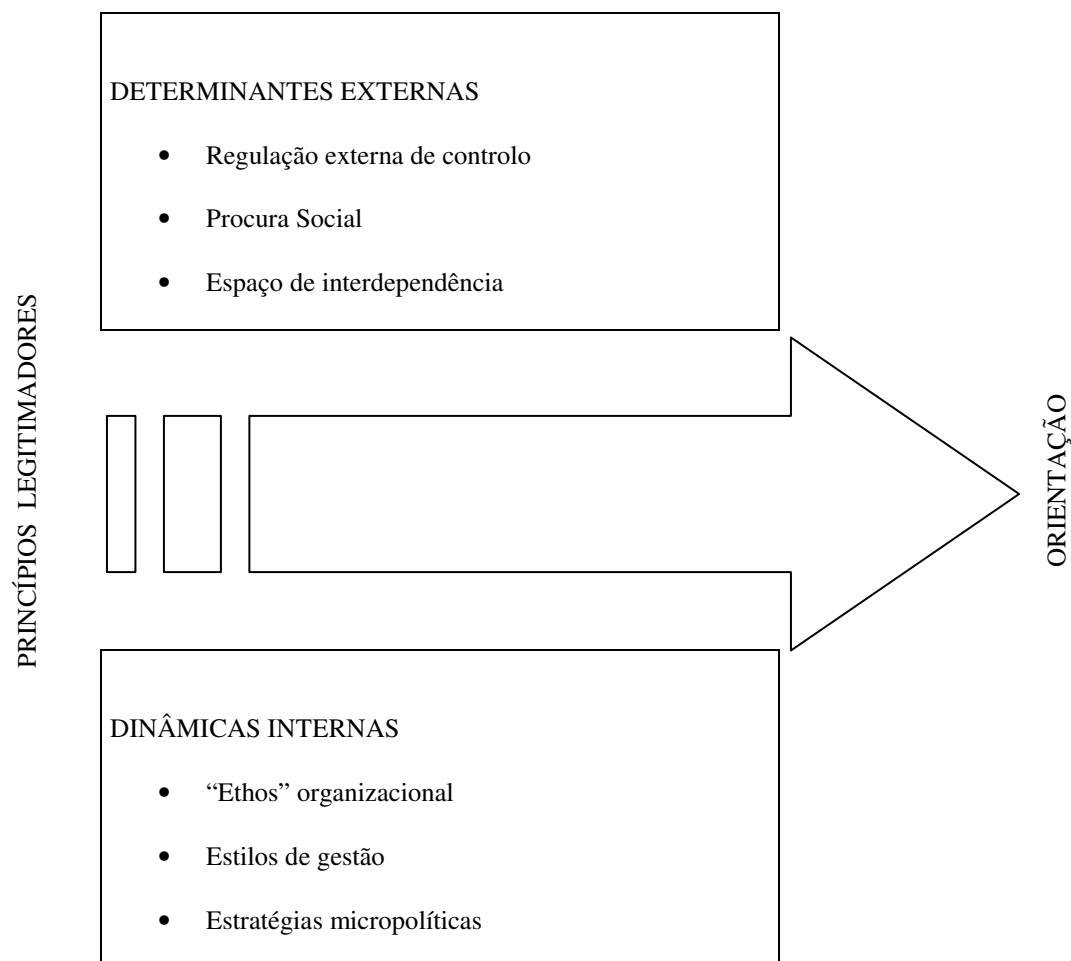
No relatório produzido por Barroso (et. al., 2004), sobre lógicas de acção nas escolas, baseado no trabalho empírico de dois estudos de caso, verificámos que o sentido da orientação que é dada ao processo de regulação interno das escolas, é influenciado pelos órgãos de gestão: “ (...) a lógica de acção dominante é fortemente influenciada pelo estilo de gestão do presidente do conselho executivo (apoiado pelo seu staff) que surge como garante de uma certa visão de escola e da sua concretização” (ob. cit.: 28).

Parece-nos válida, para o nosso estudo, esta perspectiva, uma vez que ao encontrarmos um sentido para as lógicas de acção, estamos a observar a participação dos sujeitos envolvidos. Como factores explicativos para esta teoria, Barroso (2004: 30) aponta *determinantes externas* (regulação institucional, procura social, espaço de

⁹⁷ Em toda a obra de Paulo Freire é visível a relação entre a educação e a capacidade de participação do indivíduo na sociedade. Rejeitando a “quietude” do homem, numa sociedade em constante mudanças, Freire (1970) defende uma pedagogia do diálogo, da comunicação, que liberte o homem pela consciência crítica do mundo em que vive, através de uma educação para a decisão, para a responsabilidade social e política (ob. cit.: 88). Tal como aconteceu em Portugal, antes da instalação dos regimes democráticos (tanto em Portugal como no Brasil), o Estado e as elites empenhavam-se em travar a ascensão das classes mais desfavorecidas socialmente, pela via do não investimento na sua educação e por medo de perda de poder – “(...) Estas elites assustadas, na proporção em que se encontram na vigência do seu poder, tendem a fazer silenciar as massas populares, domesticando-as com a força ou soluções paternalistas” (ob. cit.: 86). O pedagogo encara a educação como instrumento de libertação, que leva o homem a interrogar-se e a questionar os outros, a ser interventivo, apesar de admitir que não é uma solução milagrosa e sozinha será insuficiente para provocar mudanças nos comportamentos. E diz: “(...) Porém, o que não se pode negar à educação, é a sua força instrumental, que inexistirá se superposta às condições do contexto, a que se aplica” (id. ib.).

interdependência) e *dinâmicas internas* (*ethos* organizacional, estilo de gestão e estratégias micropolíticas), que sintetiza do seguinte modo:

Quadro nº 30 – princípios legitimadores das lógicas de acção



Fonte: Barroso (2004: 30)

Observámos com alguns autores, questões que nos poderão ajudar a compreender as relações de poder do pessoal não docente e a sua contribuição para o papel que a escola pública tem de desempenhar.

Numa estrutura com forte mobilidade (os professores), o pessoal não docente é um grupo de permanência. É o grupo social que revela maior ligação à escola pelo tempo de serviço numa mesma escola, pelo domínio na área relacional com os outros autores, pelo reconhecimento do seu papel pelos próprios professores e pelo domínio das mais variadas situações na escola.

O pessoal não docente cria canais de comunicação próprios. São os “centros de poder não reconhecidos oficialmente, canais de comunicação de carácter informal que, não sendo do domínio das orientações, nem estabelecidos oficialmente, são muitas vezes mais fiáveis que os formalmente previstos” (Castro, 2002: 269, referenciando Mintzberg).

Geralmente são um grupo de actores envolvidos e preocupados com a organização, mas têm uma visão participativa individual (não formam equipas de trabalho) numa lógica instável, que lhes confere uma fragilidade interna. É-lhes conferido um papel marginal que não se coaduna com as pontes que, numa visão democrática da escola, deveriam estabelecer, nem com os saberes adquiridos pela experiência em serviço. A desvalorização do seu papel, pode provocar um “sentimento de deslocação para a periferia organizacional”⁹⁸ que interfere com as lógicas de acção.

Nas recentes reformas da administração escolar, a participação dos vários actores da comunidade escolar, nos órgãos de gestão, tem vindo a ser contemplado, como medida reguladora do Estado educador centralizado. O pessoal não docente tem assento em dois órgãos de gestão, mas em muito menor grau que os outros representantes da comunidade escolar, reflectindo uma gestão concorrencial dos recursos humanos, segundo Barroso (1998):

“ A lógica que tem presidido à redistribuição do poder que estava concentrado na administração central tem considerado quase sempre...os grupos de actores e de interesse que beneficiam de um modo antagónico e concorrencial. Na verdade, na maior parte dos casos, o aumento da “participação” de um dos «grupos» tem sido obtido à custa da marginalização ou diminuição da influência de outros grupos” (Barroso, 1998: 3).

Tal situação de desvantagem, à partida, pode ainda ser agravada por uma cultura de não participação que eventualmente seja fomentada na escola. E na criação de condições para o desenvolvimento de um ambiente participativo, de partilha do poder, “têm particular responsabilidade os órgãos de gestão da escola e os seus líderes naturais quer se trate de membros dos conselhos directivos e pedagógicos ... ou de outros detentores de influência” (ob. cit.: 6).

⁹⁸ Termo utilizado no trabalho de Castro (2002), cujo estudo empírico demonstra que tanto os professores, como os pais e os alunos, consideram os AAE “muito necessários”, numa perspectiva incongruente com as relações que têm com eles.

4 - O pessoal não docente

4.1 – Definição de pessoal não docente

O regime estatutário formalizado pelo Decreto Lei nº 184/2004, de 29 de Julho, designa especificamente o pessoal técnico-profissional, administrativo e de apoio sócio educativo dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensino básico e secundário, por *pessoal não docente*

4.2 – Não docência *versus* profissão

Na escola, cada sector ou grupo de pessoas tem funções específicas, em torno do grande objectivo que é educar. Mas o que faz das pessoas profissionais?

Em princípio, considera-se profissional um colectivo que tem as seguintes características:

- a) preparação técnica específica;
- b) capacidade para resolver problemas de um âmbito concreto;
- c) autonomia de acção na resolução de tais problemas;
- d) uns certos direitos sociais como colectivo;
- e) um compromisso deontológico com a prática;
- f) o dever de desenvolver e actualizar os conhecimentos e as técnicas

que lhes são próprias (Sarramona, 1993: 55).

Reconhecemos nos actores educativos a quem dedicamos este estudo, algumas destas características, mas que os identificarão mais como um grupo profissional com um diploma estatutário próprio que lhes confere direitos, deveres e garantias mas que não será suficiente para a assunção clara de uma profissão. À partida, as três primeiras alíneas de Sarramona a que fizemos alusão não se cumprem, como também verificámos no estudo empírico. Em algumas das entrevistas as falas dos entrevistados ilustram bem o que acabamos de referir:

“(...) eu ... profissionalmente não foi o curso que eu tirei, não foi este curso que eu tirei. Eu tirei o curso de cabeleireira. ... na altura não estudei porque não havia assim muitas possibilidades mas tive sempre vocação ... para ajudar. E então concorri à função pública. Concorri a nível externo. Foi um exame que houve na altura a nível externo... fui admitida. Poderia ter continuado na minha profissão, mas eu achei sempre que tinha mais vocação para isto, do que p'ra minha própria profissão.”
(extracto da entrevista número 2).

(...) É assim, eu ajudava a fazer almoços em casamentos ... cozinheira ... ajudava. Ajudava a cozinhar. Depois isto abriu ... foi assim uma coisa inesperada que abriu ... ninguém quis vir pr'aqui, na altura ninguém queria vir, porque era uma responsabilidade muito grande ... E o senhor que fazia parte da Junta, na altura, foi a minha casa e como ninguém queria vir e eu já andava a fazer os almoços nos casamentos ele veio-me dizer se eu queria vir ... e eu fiquei assim um bocadinho indecisa, porque cozinhar aos fins de semana nos casamentos era uma conta ... e cozinhar diariamente é outra. Pronto, mas depois o meu marido aceitou .. olhe ... vim ... um bocadinho com medo mas ... pronto cá estou ... há onze anos.” (extracto da entrevista número 6).

“(...) I – Quem é que normalmente toma as decisões?

E – É o director! E depois ninguém vai contra as decisões dele e lá está quem trabalha directamente com ele, ele ainda vai pedindo opiniões e nós vamos dando e ele vai aceitando, que ele não é assim uma pessoa não aberta ... mas os mais antigos não conseguem ... não há assim uma boa interligação entre eles e o director, se calhar é o respeito, não sei ... ainda não consegui compreender que eu estou aqui há pouco tempo...” (extracto da entrevista número 3).

“(...) I – Pensa que há situações em que o pessoal não docente deveria interferir mais? Ser mais participativo? Situações ou contextos?

E – Acho que sim, acho que sim. Acho que os próprios funcionários deveriam participar na gestão corrente, serem mais activos, mais participativos na gestão corrente da escola. Os problemas quando surgem, normalmente são eles os primeiros a detectá-los, são eles os primeiros a ir aos sítios, às salas de aulas ... e não só as falhas, as faltas de material, de equipamento, são eles que são chamados às salas, a compor, a arranjar se for preciso alguma coisa, por isso eles deviam participar à direcção ou ao órgão de gestão o que não está tão bem; no entanto, eu não sei se é por inércia, se é por falta de profissionalismo, muitas vezes somos nós a detectar os casos e a perguntar-lhes por que é que não foi comunicado? Portanto, acho que os funcionários deviam participar mais, ser mais activos e até ... estar ... ser mais activos na assembleia de escola, no conselho pedagógico e dizerem aquilo que acham que devia mudar, ser alterado, para que as coisas corressem melhor no dia-a-dia da escola.” (extracto da entrevista número 4).

A capacidade para resolver problemas e a autonomia de acção para os resolver entra em contradição conforme os interlocutores – de um lado o órgão máximo de gestão e do outro os funcionários não docentes.

4.3 – Definição de grupo

Ao falarmos do pessoal não docente, de modo geral, não lhe queremos retirar a diversidade nem tratá-lo como um grupo homogéneo, uma vez que lhe reconhecemos, para além de várias categorias profissionais, afinidades, interesses, tarefas, comuns, que legitimam a formação de grupos.

“O termo grupo é uma denominação sociológica útil para designar um certo número (grande ou pequeno) de pessoas entre as quais se descobrem relações tais que nos obrigam a considerá-las em conjunto” (Étienne,1998). A uma definição tão ampla e, para que não confundamos um aglomerado de pessoas como um grupo social, Merton propõe uma definição mais específica:

i) os indivíduos devem estar em interacção ou manter relações sociais que obedeçam a regras preestabelecidas (critério objectivo);

ii) eles devem definir-se a si mesmos como membros do grupo e ser considerados pelos outros como o sendo igualmente (critérios subjectivos).

A proposta de Merton exclui, não só a possibilidade de identificar o grupo social como um simples agregado estatístico, mas também a verificação de características comuns ou a mesma categoria socioprofissional, não serão suficientes, por si só, para termos um grupo. No entanto, se houver uma consciência colectiva das semelhanças entre os membros, de interesses comuns que os levem a organizar-se num sindicato, ou num partido, por exemplo, aí estaremos em presença de um grupo de interesse.

As várias disciplinas das ciências sociais e os investigadores, a partir de interesses ou diferenças, orientaram a pesquisa em duas direcções – uma que se interessou mais pelas condições de mobilização de grupos sociais de grande dimensão e outra mais vocacionada para a dinâmica dos pequenos grupos (ob. cit.: 179-183).

4.4 – Caracterização dos grupos

A designação de *peçoal não docente*, referir-se-á neste trabalho a um grupo de funcionários da escola pública, composto essencialmente por três subgrupos, que organizámos por proximidade de funções – auxiliares de acção educativa (AAE), peçoal da cozinha e peçoal administrativo – tendo em conta as tarefas que desempenham e o vínculo, mais ou menos efémero à função e à instituição, decorrentes da organização do trabalho. Serão considerados dentro do grupo dos AAE, também os guarda-nocturnos, os trabalhadores da manutenção e as tarefeiras que desempenham funções idênticas às de AAE, nas Escolas Básicas e Jardins de Infância e ainda as (os) responsáveis pelos prolongamentos de horário nos Jardins de Infância.

A Declaração da Internacional da Educação (IE) sobre ética profissional, refere-se a estes trabalhadores da educação como *peçoal de apoio à educação*, designação que nos apraz, mas porque não é ainda senso comum, não substituiremos o termo.

4.5 – Caracterização sociológica do maior grupo de actores que integram o pessoal não docente – os AAE

Relativamente aos auxiliares de acção educativa, categoria que integra o maior número de trabalhadores não docentes, Almeida (et al., 2001) apresenta-nos um estudo onde focaliza o lugar social que estes actores ocupam, os constrangimentos e as especificidades que os caracterizam, colocando, para tal, algumas questões sobre a forma como o género e a classe interferem interactivamente na construção, diferenciação e definição de papéis sociais. A abordagem que faz pode ser generalizada em muitos aspectos aos outros subgrupos que referenciámos.

É um sector predominantemente feminino. A origem da feminização desta profissão estará na perspectiva de poderem conciliar os interesses familiares com os interesses profissionais, sendo as funções assumidas como um prolongamento das actividades domésticas – relacionamento com as crianças, tarefas de limpeza, fins-de-semana em casa, local de trabalho próximo de casa, trabalho que não é pesado.

Não sendo, contudo, uma profissão só de mulheres, as experiências de vida por que passaram, geralmente favoreceram uma baixa escolaridade, um baixo nível sócio-económico e baixas expectativas na construção de escolhas profissionais.

Nas suas experiências educativas, tem um papel importante o facto de serem irmãos mais velhos que tiveram de cuidar dos mais novos e as razões de economia familiar que exigiam se fosse trabalhar cedo.

Por outro lado, o acesso à profissão, que se processa normalmente por via de concurso local: “há casos em que o capital relacional se sobrepõe aos trâmites normais de um concurso” (Almeida, 2001: 72), tornando-se um modo mais fácil de arranjar um emprego.

Acresce ainda que muitas vezes experimentaram situações precárias e difíceis, antes de entrarem nesta profissão. O seu percurso profissional é condicionado pela busca de melhores condições da vida, marcado geralmente por origem social desfavorecida e outros empregos pouco qualificados e de baixa remuneração.

4.6 – Caracterização do campo

O trabalho empírico deste estudo situa-se numa região interior do distrito do Porto,

referindo-se a um Agrupamento Vertical de Escolas. A sede do agrupamento situa-se na EB2,3, numa zona rural, com todas as outras escolas e JI's em zonas periféricas também rurais:

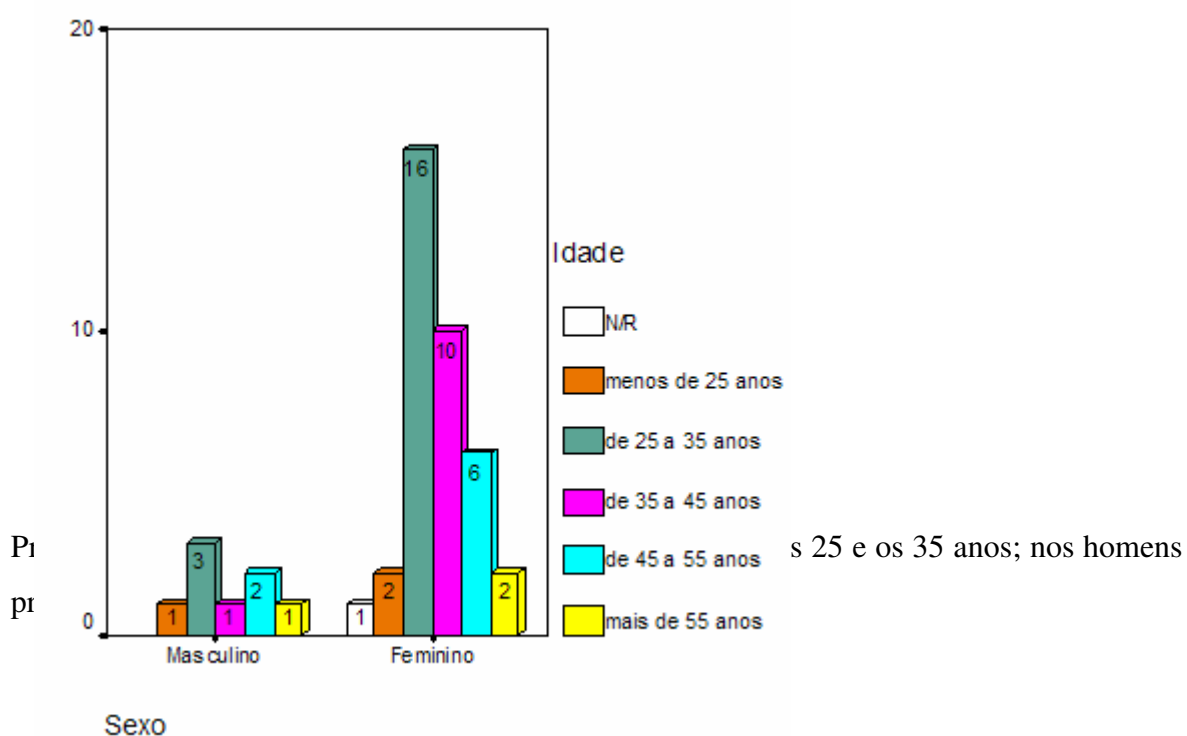
Quadro nº 31 – caracterização do campo

EB 23	EB1	JI	Alunos EB 23	Alunos EB1	Alunos JI	Profs. EB23	Profs. EB 1	Profs. PE	Não Doc. EB23	Não Doc. EB1	Não Doc. JI
1	4	4	426	376	185	53	11	25	25	10	10

4.7 – Caracterização da população inquirida

A heterogeneidade do pessoal não docente, do agrupamento de escolas em estudo, não é muito notória quanto ao sexo e à idade, atendendo aos dados que nos fornecem os inquiridos por questionário:

Gráfico nº 9



Quadro nº 32

Habilitações académicas * Situação profissional (funções)

Count		situação profissional - funções					Total
		N/R	administrativo	auxiliar de acção educativa	cozinheira	guarda nocturno	
habilitações académicas	N/R			4			4
	1ºCEB			5	2		7
	2ºCEB	1		4	4		9
	3ºCEB	1		6			7
	secundário		4	9		1	14
	outro	1	2	1			4
Total		3	6	29	6	1	45

As categorias profissionais distribuem-se por AAE (29 pessoas, 64%), administrativo (6 pessoas, 13%) cozinheira (6 pessoas, 13%), guarda nocturno (apenas um) e 3 pessoas não indicaram. No maior subgrupo (os AAE) as habilitações académicas vão do 1º CEB a uma licenciatura*; as cozinheiras têm o 1º ou 2º CEB e o pessoal administrativo e o guarda nocturno têm o secundário ou bacharelato*. No número de AAE estão incluídas as pessoas que não têm funções diferenciadas. Relativamente à tutela e ao vínculo com a instituição, a heterogeneidade está presente:

Quadro nº 33

Situação profissional (vínculo à instituição) * Tempo de serviço

Count		tempo de serviço					Total
		N/R	menos de 1 ano	de 1 ano a 5 anos	de 5 a 10 anos	mais de 10 anos	
situação profissional - vínculo à instituição	efectivo	1			3	13	17
	contrato individual de trabalho			4	4		8
	tarefeira			2			2
	contrato da câmara municipal		1	3	2		6
	outro		2	8	1	1	12
Total		1	3	17	10	14	45

Ao vínculo efectivo à instituição corresponde cerca de 28% da população inquirida (13 pessoas). Com CIT, estão 8 pessoas (cerca de 17%), com contrato da Câmara,

* Nota: estes dados são extraídos da leitura dos inquéritos.

há 6 pessoas (cerca de 13%) e com vínculo precário ou sem qualquer vínculo estão ainda 12 pessoas (cerca de 26%). Quanto ao tempo de serviço, as pessoas sem experiência (com menos de 1 ano de serviço) representam apenas cerca de 6% do pessoal não docente.

Quadro nº 34

Situação profissional (horário) * Residência

Count		residência			Total
		N/R	a menos de 5 Km da escola	a menos de 30 Km da escola	
situação profissional - horário	com horário completo	1	23	11	35
	com horário incompleto		7	1	8
	em tempo lectivo		1		1
	em prelongamento de horário			1	1
Total		1	31	13	45

Outros elementos que também nos pareceram importantes, ao analisarmos a disponibilidade para participação, foram o horário e a distância casa/escola. Assim, verificamos que a maioria reside a menos de 5 km da escola e que também tem horário completo. Se pensarmos que, numa localidade de interior, onde não há rede de transportes urbanos e os transportes colectivos são escassos, estas questões são de ter em conta, já que não é fácil a deslocação, a não ser em veículo próprio, e ter dois empregos, para completar horário, é ainda pior. Tais constrangimentos, a existirem, poderiam, a nosso ver, condicionar a participação.

4.8 – Funções do pessoal não docente

No número 1, do Artigo 2º, do Decreto-Lei nº 184/ 2004, de 29 de Julho, pode ler-se:

“O pessoal não docente integra o conjunto de funcionários e agentes que, no âmbito das respectivas funções, contribuem para apoiar a organização e a gestão, bem como a actividade socioeducativa das escolas, incluindo os serviços especializados de apoio socioeducativo”. No número 3 deste mesmo Artigo, é integrado ainda na designação de pessoal não docente, “(...) o que desempenha funções na educação especial e no apoio socioeducativo nomeadamente o que pertence às carreiras de psicólogo e de técnico

superior de serviço social, integrados nos serviços de psicologia e orientação, o qual se rege por legislação própria” e se reconhece especificidade de funções.

O presente diploma estabelece também, para além dos direitos e deveres, as carreiras e as áreas funcionais do pessoal não docente, relacionando-as com o “(...) objectivo global de melhoria da qualidade do funcionamento do sistema educativo e, nestes termos, da sua finalidade última: a qualidade das aprendizagens”.

O quadro seguinte⁹⁹ sintetiza a distribuição do grupo do pessoal não docente, por diversos subgrupos, carreira, área funcional e categorias/níveis. Paralelamente, existem também nas Escolas e Jardins de Infância, outros grupos que integram quadros das autarquias locais ou prestam serviços de curta duração: tarefas pagas à hora, ou pessoas colocadas em programas ocupacionais (Poc’s), requisitadas no Centro de Emprego.

Quadro nº 35 – subgrupos de pessoal não docente

Grupo de pessoal	Carreira	Área funcional	Categorias /níveis
Técnico-profissional	Técnico profissional	Acção social escolar, laboratório, biblioteca e documentação	Técnico profissional especialista principal
Administrativo	Assistente de administração escolar	Chefia	Chefe de serviços de administração escolar
		Administração escolar	Assistente de administração escolar especializada Assistente de administração escolar principal Assistente de administração escolar
Apoio educativo	Assistente de acção educativa	Apoio educativo	Assistente de acção educativa de nível 2 Assistente de acção educativa de nível 1

⁹⁹ Adaptação do quadro apresentado no Deceto-Lei citado, que inclui também os oito índices remuneratórios

	Auxiliar de acção educativa	Apoio educativo	Auxiliar de acção educativa de nível 2 Assistente de acção educativa de nível 1
Auxiliar	Cozinheiro	Cozinheiro	Cozinheiro principal Cozinheiro

Técnico superior	Técnica superior	Serviço social	Assessor principal Assessor Técnico superior principal Técnico superior de 1ª classe Técnico superior de 2ª classe Estagiário
	Psicólogo	Serviços de psicologia e orientação	Assessor principal Assessor Técnico superior principal Técnico superior de 1ª classe Técnico superior de 2ª classe Estagiário

Nesta categorização do quadro legal, não há referência aos trabalhadores que têm tarefas de guarda-nocturno, de manutenção das instalações, de jardineiro, que existem geralmente nas EB2,3 e Secundárias. Estas carreiras e outras são consideradas extintas, no Artº 53º do Decreto-Lei que temos vindo a referenciar, à medida que forem vagando os lugares.

4.9 – Representações do pessoal não docente sobre as próprias funções

Um contributo para o trabalho de análise sobre a participação deve, quanto a nós, incluir o olhar dos principais actores, a partir de dentro, isto é, das suas próprias representações. São esses olhares que ilustramos a seguir e que nos dão conta de uma elevada autoestima quanto ao papel que desempenham, apesar da baixa valorização que os pais lhes atribuem (como nos disseram nas entrevistas) e dos estímulos, para uma participação divergente, a que a organização escolar os impele.

Quadro nº 36

Cuidar da limpeza, manutenção e asseio, dentro e fora da escola * Avisar os superiores quando há materiais estragados ou é preciso fazer arranjos

Count		avisar os superiores quando há materiais estragados ou é preciso fazer arranjos				Total
		N/R	importante	bastante importante	muito importante	
cuidar da limpeza, manutenção e asseio, dentro e fora da escola	N/R	3				3
	importante		6	1		7
	bastante importante			3	3	6
	muito importante			4	25	29
Total		3	6	8	28	45

Uma participação funcional é claramente defendida pela maioria dos inquiridos: 35 pessoas (cerca de 77%) dizem que é muito ou bastante importante cuidar da escola e 42 pessoas (cerca de 93%) atribuem importância à atitude de comunicar aos superiores, os estragos materiais.

Quadro nº 37

Colaborar na educação dos alunos * Dar sugestões para a elaboração dos principais documentos da escola

Count		dar sugestões para a elaboração dos principais documentos da escola					Total
		N/R	menos importante	pouco importante	importante	bastante importante	
colaborar na educação dos alunos	N/R	3	1				4
	importante				3		3
	bastante importante				1	5	7
	muito importante		1	2	12	9	31
Total		3	2	2	16	14	45

A parceria activa, na educação dos alunos, é valorizada por 28 pessoas (cerca de 42% dos inquiridos) bem como a participação na elaboração dos principais documentos da escola, que colhe o interesse da grande maioria (38 inquiridos, cerca de 84%). Estes resultados são muito significativos, tendo em conta que, apesar da vontade de participação demonstrada, ela não tem correspondência ao nível burocrático e, portanto, se pode tornar incentivo a “políticas individualizadas” dentro da organização escolar, como nos deram a entender os entrevistados, em excertos já apresentados.

Quadro nº 38

Interferir quando se vêem alunos em conflito, e resolver a situação * Interferir quando se vê que há mau ambiente entre colegas

Count		interferir quando se vê que há mau ambiente entre colegas					Total
		N/R	pouco importante	importante	bastante importante	muito importante	
interferir quando se vêem alunos em conflito, e resolver a situação	N/R	3				2	5
	importante		1	1	1	1	4
	bastante importante			4	4	1	9
	muito importante			9	5	13	27
Total		3	1	14	10	17	45

É claramente notória a importância dada à participação na gestão de conflitos: 41 pessoas (cerca de 91% dos inquiridos) quanto à intervenção de conflitos entre colegas e 27 pessoas (cerca de 60%) quanto aos conflitos entre alunos.

Quadro nº 39

Dar apoio aos alunos, professores e colegas que chegam pela primeira vez à escola * Ouvir os colegas, alunos e professores, quando precisam

Count		ouvir os colegas, alunos e professores, quando precisam					Total
		N/R	pouco importante	importante	bastante importante	muito importante	
dar apoio aos alunos, professores e colegas que chegam pela primeira vez à escola	N/R	3					3
	importante			2			2
	bastante importante			1	5	2	8
	muito importante		1		6	25	32
Total		3	1	3	11	27	45

O papel do pessoal não docente, ao nível da segurança afectiva, é classificado entre importante e muito importante, para a esmagadora maioria dos inquiridos relativamente às duas variáveis: 32 pessoas (cerca de 71%) quanto à recepção de alunos e professores e 39 pessoas (cerca de 91%) quanto à sua disponibilidade para os outros, em caso de necessidade, o que lhes confere um poder informal. Vejamos o que nos diziam:

“(…) acho que o pessoal não docente, a seguir aos professores, é o que ... tem maior contacto com eles, é o que sabe os comportamentos reais que eles têm. Mas para isso é preciso ter poderes! O pessoal não docente!” (extracto de entrevista nº 3).

“(…) I – Em relação a esta escola, que é o que a senhora conhece melhor, como é com os meninos? Eles procuram-na?

E – Muito, muito. Procuram. Uma pessoa chateia-se, às vezes, dá-lhe um raspanete como deve dar ... isso é uma coisa ... às vezes a gente está chateada com o trabalho e eles chegam lá: oh (F...), quero isto e quero aquilo ... e na altura estamos a fazer fritos e a gente não podia ir como se nada fosse ... eu berro um bocadinho mais alto que é para eles se arrumar ... a partir daí eu gosto das crianças ... e respeito as crianças, pronto. Sou muito amiga da criança, não gosto de ver fazer pouco das crianças ...” (extracto da entrevista nº 6).

Quadro nº 40

Substituir os colegas quando necessário * Organizar reuniões de trabalho para discutir assuntos da profissão

Count		organizar reuniões de trabalho para discutir assuntos da profissão					Total
		N/R	pouco importante	importante	bastante importante	muito importante	
substituir os colegas quando necessário	N/R	3					3
	pouco importante			3			3
	importante		1	4		1	6
	bastante importante	1	2	3	4	5	15
	muito importante			2	6	10	18
Total		4	3	12	10	16	45

O trabalho cooperativo é considerado manifestamente importante, observando o que dizem 18 pessoas (cerca de 40 % dos inquiridos), em relação a reuniões de trabalho, e para 35 pessoas (cerca de 77%), relativamente à substituição de colegas.

Entre as representações e as práticas verifica-se algum desajuste, uma vez que apesar do manifesto interesse por reuniões de trabalho, elas acontecem com pouca frequência, como o testemunho a seguir:

“(…) I – Reuniões, costuma participar em reuniões de pessoal não docente?

E – Nós por norma, não costumamos fazer. Não costumamos reunir. Quanto a Pedagógico é assim, eu costumo estar bastante dentro disso porque eu tenho de afixar as actas, também é uma das coisas que eu faço ... e então dou uma vistinha de olhos sobre aquilo que se passou. É uma das coisas que não temos feito até hoje, reuniões, embora às vezes pergunte, fale sobre isso, mas não há esse hábito de fazer reuniões!” (extracto da entrevista nº 2).

A elevada percentagem de concordância em relação à substituição de colegas, pode ter a ver, não só com a disponibilidade individual, mas também com a obrigação de cumprimento dos regulamentos, como constatámos:

“(…) Há um regulamento de funções que os funcionários conhecem. Tem partes do regulamento do estatuto dos funcionários, que são os direitos e deveres do pessoal não docente: esses estão salvaguardados. Depois há o regulamento da escola porque nem todos trabalham no mesmo sector e todos sabem fazer a sua actividade no seu sector, que como é diferente, têm funções diferentes. Normalmente nós, aqui nesta escola, temos por hábito rodar os funcionários. Há sempre um funcionário ou dois ou três que na falta de outro, consegue então desempenhar as funções do outro colega: ou por doença ou por impossibilidade de estar na escola, ele é substituído e não tem grande dificuldade de adaptação.” (extracto da entrevista nº 4).

Quadro nº 41

Esperar ordens e cumpri-las * Tratar dos materiais, preencher requisições e conferir produtos

Count		tratar dos materiais, preencher requisições e conferir produtos					Total
		N/R	pouco importante	importante	bastante importante	muito importante	
esperar ordens e cumpri-las	N/R	4					4
	menos importante			1			1
	pouco importante			1		1	2
	importante	1		7	5		13
	bastante importante		1	1	4	3	9
	muito importante	1		1	6	8	16
Total		6	1	11	15	12	45

A valorização da participação funcional é mais uma vez acentuada, ao nível da prestação de serviços, pela grande maioria dos respondentes: 35 pessoas (cerca de 77%) relativamente a materiais e 38 pessoas (cerca de 84%) em relação ao cumprimento de ordens.

Quadro nº 42

Organizar jogos e passatempos com os alunos * Colaborar nas actividades de prolongamento de horário, ou para além das aulas

Count		colaborar nas actividades de prolongamento de horário, ou para além das aulas					Total
		N/R	menos importante	pouco importante	importante	bastante importante	
organizar jogos e passatempos com os alunos	N/R	4					5
	pouco importante				2		2
	importante	2	3		8	2	17
	bastante importante			3	3	4	12
	muito importante				1	2	9
Total		6	3	3	14	8	45

É extremamente relevante a importância dada, pelo pessoal não docente, à participação nas actividades extracurriculares: 30 pessoas (cerca de 66%) para a organização de jogos e passatempos com os alunos e 42 pessoas (cerca de 93%) na colaboração de actividades extracurriculares.

Quadro nº 43

Frequentar acções de formação * Ter uma atitude critica em relação à própria avaliação profissional

Count		ter uma atitude critica em relação à própria avaliação profissional					Total
		N/R	pouco importante	importante	bastante importante	muito importante	
frequentar acções de formação	N/R	4					4
	importante	2		1	1	2	6
	bastante importante		1	2	3		6
	muito importante	1	1	4	6	17	29
Total		7	2	7	10	19	45

As representações, quanto à profissão, estão claramente assumidas pela positiva, não só pelo que já nos foi dado a conhecer com anteriores posturas (reveladas em análises anteriores, ou nos extractos das entrevistas que apresentaremos de seguida), mas também pelos valores do presente quadro, em que 27 pessoas (cerca de 71% dos inquiridos) dão importância à formação contínua e 36 (cerca de 80%) demonstram a importância de uma atitude crítica, em relação à própria avaliação.

Alguns testemunhos:

“(…) I – Em relação à avaliação do pessoal não docente, acha que tem havido conflitos?

E – P’ra já não! Mas, eh ...

I – Quando diz p’ra já!?

E – P’ra já não! Posteriormente sim!

I – Está-se a referir a quê, concretamente?

E – Ao SIADAP!

I – Acha que aí vai haver conflito?

E – Vai, vai, vai ...

I – Quer explorar mais um pouco essa ideia?

E – Eh era um tema que demoraria, não só um dia, mas vários dias para se falar sobre isso!É complicado! ... Com a falta de formação! ... A formação é pouca ...

(...) O SIADAP, enquanto uma pessoa não está envolvido, ... enquanto não estamos envolvidos, ... eu digo sinceramente, não estamos envolvidos ... eu estou mais ou menos envolvido já, ... no sistema, ... da avaliação, ... só que não conheço, não conheço a outra face dos funcionários que vão ser avaliados. Eu sou um avaliador, não conheço a maneira de ser dos avaliados. O que será, ... ou o que irá surgir, quando tiver de pôr em prática, o sistema de avaliação, como avaliador? ...Não sei como é que vai ser!

I – Pensa que pode haver, que isso pode trazer conflitos, por exemplo de relações entre...

E – Pode!

I – ...entre avaliador e avaliado?

E – Pode, pode, pode!” (extracto da entrevista nº 1).

“(…) I – A sua formação foi adquirida ao longo dos anos aqui na escola?

E – Sim, sim! Embora no meu curso profissional ... tínhamos uma disciplina onde focávamos o aspecto do contacto com as pessoas, a maneira de estar, fiz formação cívica, na altura mas ... se calhar, já me deu alguma coisa ...

I – E durante estes anos que trabalha na escola, tem tido acções de formação?

E – Sim, inscrevo-me todos os anos, naquelas que me chamam.” (extracto da entrevista nº 2).

“(…) I – Não fez nenhuma formação específica para vir para cá?

E – Não. Simplesmente concorri. Não para esta escola, para outra, para outro agrupamento.

I – Entretanto, tem feito formação profissional ao longo deste tempo?

E – Sim, mas nada relacionado com a área do SASE, porque não há. Acções de formação relacionadas com o SASE, não. É mais relações jurídicas, mais serviços administrativos, do que propriamente na área do SASE.

I – Quem costuma propor essas acções de formação?

E – Ou é o sindicato ou o centro de formação. Mas relacionada com o SASE não há nenhuma e eu até gostava de fazer...

I – Sente essa falta?

E – Eu agora ... eu no início não estava habituada a trabalhar na área do SASE e não percebia muito bem, agora já me habituei mas há sempre aquelas lacunas que precisávamos de ter formação e depois é uma área que mexe com carências e é sempre complicado lidar com essas situações! Só que já me informaram que a área do SASE era uma área desprestigiada! Os serviços administrativos é que tinham valor e a área do SASE ... Aqui nesta escola está integrada, mas, por exemplo na EB 2,3 de (...) está a par!

I – Mas pelo que me disse é uma área muito importante.

E – Sim, pelo menos para mim é. Vem aí uma situação agora ... que é lidar com os subsídios, ... para mim é complicada! Apesar de fazer tudo direitinho ... lá está ... há as reacções dos pais ... depois há ... uns têm o escalão A e não deviam ter ... há aqueles que trabalham por conta própria, mas o problema é o que eles nos apresentam à frente ... é isso que nós temos que ver!

I – Teve de aprender em autoformação a lidar com essas situações?

E – Sim.

I – Nunca teve formação acrescida para o fazer?

E – Não, não.” (extracto de entrevista nº 3).

Quadro nº 44

Ter conhecimento do projecto educativo * Ter conhecimento do plano anual de actividades

Count		ter conhecimento do plano anual de actividades				Total
		N/R	importante	bastante importante	muito importante	
ter conhecimento do projecto educativo	N/R	4			1	5
	importante		3			3
	bastante importante		1	12	3	16
	muito importante		1	1	19	21
Total		4	5	13	23	45

Quanto à importância dada ao terem conhecimento dos principais documentos pedagógicos da organização escolar, as opiniões são convergentes: ninguém admite ser pouco ou nada importante, antes pelo contrário; para além dos 4 casos de N/R, todos os outros inquiridos responderam positivamente.

4.10 – As culturas de origem – marcos de representações de escola e de participação.

A orientação curricular que apontava para a transmissão de saberes e para a preparação para a vida futura (entendendo-se o futuro igual ao presente), paradigma da escola de antes do 25 de Abril, considerava o conhecimento escolar como único e

universal. Mas «(...) a “cultura comum”, na qual todos os alunos deverão receber determinados valores de uma cultura específica – habitualmente do grupo dominante – nada tem a ver (...) com uma cultura comum» (Apple, 1999b: 70).

Este posicionamento político ignora os diferentes pontos de partida dos alunos e influencia, como se conhece hoje, os processos de sucesso escolar, servindo ainda para justificar os maus resultados dos alunos pertencentes a grupos culturais e sociais pouco familiarizados com os discursos e as regras da escola (Leite, 2003: 61).

O quadro seguinte resume as características da escola antes do 25 de Abril:

Quadro nº 45 – características da escola antes do 25 de Abril.

Orientação curricular	Paradigma tradicional de racionalismo académico
Papel da Escola e dos Professores	Transmitir saberes e preparar para a vida
Organização do currículo	Currículo centrado em disciplinas, numa orientação multidisciplinar
Atenção a questões de ordem cultural	<p>Tese da neutralidade do conhecimento</p> <p>O conhecimento considerado como único e universal</p> <p>Tese da meritocracia/igualdade de oportunidades de acesso e a cada um segundo o seu mérito</p> <p>Tese da cultura-padrão/assimilacionismo</p> <p>Princípio do isolacionismo e do discurso internacional</p>

Fonte: Leite (2003: 61)

Com a revolução de 1974, por via das dinâmicas sociais que se criaram e das correntes críticas que se tornaram visíveis, a educação e o sistema educativo em Portugal foram questionados.

“De uma organização orientada para o controlo e para a não participação, operou-se uma deslocação do poder para o interior das escolas, uma mudança de protagonistas, a adopção de formas organizativas diversas, em que a democracia directa e a mobilização dos actores escolares sobressaem” (Lima, 1998: 201).

Estamos no período da implantação e desenvolvimento da “gestão democrática” das escolas, assim designado por Lima em vários trabalhos.

Fazem-se levantamentos ao nível do insucesso escolar e reconhece-se que é muito elevado. Associa-se este fenómeno ao modelo curricular único e à cultura por ele protagonizado, como tendo peso na influência dos resultados dos alunos. Atende-se aos movimentos e correntes que se foram desenvolvendo internacionalmente. O debate sobre a democratização da escola centra-se nas questões da igualdade de oportunidades e nos processos pedagógicos que favorecem a aprendizagem escolar, mas não faz parte da agenda desse debate a situação de grupos culturais minoritários e com características afastadas das normas valorizadas pela cultura-padrão (Leite, 2003: 71).

Esta análise remete-nos para o paradigma funcionalista da educação¹⁰⁰ que se encontra ainda a par com o paradigma pedagógico e humanista-social.

Quanto aos fins da escola, adquirir o conhecimento escolar para se alcançar posições de maior estatuto social, poderia ser o pensamento dominante dos estudantes e dos seus encarregados de educação, por um lado e, por outro, ter de ultrapassar essas dificuldades do currículo tal como ele se apresentava, seria mais penoso, que ir ingressar, desde cedo, no mercado de trabalho para ascender socialmente – criando o seu próprio sustento.

Convém recordar que a escola surge como uma extensão da família e sobretudo a escola pública, teve (e tem ainda) como uma das suas funções alargar e complementar o papel educativo da família, através de processos organizativos que conferiram ao Estado, maior controlo sobre a educação da geração jovem (Lima, 1998).

Nos anos 80, seguindo uma tendência geral dos países capitalistas, as preocupações com a eficácia, os padrões de qualidade e a formação para o trabalho, sobrepõem-se às preocupações da educação democrática (ainda jovem). As prioridades do

¹⁰⁰ Merton é um dos principais críticos às teorias funcionalistas dos etnólogos Malinowsky e Radcliffe-Brown, criadas a partir de estudos em sociedades rurais de tribos indígenas. “A crítica diz respeito àquilo que se designa pelos três postulados da abordagem etnológica: os da unidade, da universalidade e da necessidade funcionais. O postulado da unidade funcional consiste em apreender a sociedade como um conjunto homogêneo, coerente e integrado (...) Ora, esta hipótese, previsível para as pequenas sociedades sem escritura, quadra mal com as sociedades modernas, que se apresentam sob a forma de grupos sociais diferenciados que não aderem aos mesmos valores (...) O funcionalismo constitui um dos paradigmas que dominaram a sociologia americana até metade dos anos 60. Ele perdeu depois muito da sua audiência: foi-lhe especialmente censurado o facto de subestimar a coerência da ordem social, em detrimento dos processos de transformação social” (Étienne, et al., 1998: 177, 178).

conhecimento científico e tecnológico, agora veiculadas pela escola, vão dar lugar à instalação do paradigma tecnológico. A escola de massas luta pelo cumprimento dos 6 anos de escolaridade obrigatória e fica atenta às recomendações da OCDE: que este período fosse alargado para 9 anos e que se criassem condições de igualdade e oportunidade nas zonas rurais (OCDE, 1984).

Neste relatório levantam-se algumas questões a Portugal, relativas à adequação dos programas à economia, à qualidade dos profissionais com estudos pós-secundários, ao nível dos padrões académicos do sistema educativo, à avaliação dos professores. E diz-nos Leite (2003): “Foram questões como estas que talvez tenham estado na base da modernização das disciplinas, na Reforma Curricular do final dos anos 80, e que, em parte, justificam alguns dos argumentos economicistas apresentados para essa modernização curricular” (ob. ci.: 74).

A reforma, com origem também nos questionamentos públicos, que não se contentavam com a falta de resposta aos ideais democráticos crescentes, vem a ser concretizada com a Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1986. O discurso da igualdade de oportunidades de acesso e de sucesso é regulamentado como “(...) necessidade de promover as crianças de todos os grupos sociais e de adaptar os processos de ensino aos tecidos sociais onde as escolas se inserem, tendo em conta as suas especificidades” (Leite, 1997: 254). Com esta Lei admite-se pela primeira vez a coexistência de formas culturais ou de grupos caracterizados por culturas diferentes na escola, resultantes de uma escola de massas. Mas determinou-se que, quer ao nível básico quer secundário, a definição dos currículos continuaria a ser feita a nível nacional, sendo uma competência do governo.

A nova lei transformou-se na questão principal da política educacional. O Governo cria a Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE) para preparar medidas legislativas de reorganização do sistema educacional. A comissão tornou público o seu plano de actividades dois meses depois e entre as medidas para implementar, recomendava, nomeadamente: um ambicioso programa nacional para a promoção do sucesso dos alunos das classes mais desfavorecidas no primeiro ciclo do ensino básico, através de cuidados primários de saúde, apoio alimentar e formação de professores, a adopção de novos currículos nacionais para os ensino básico e secundário (N. Afonso, 1994: 121).

As intenções ficam longe dos actos. As políticas cruzadas de responsabilização do Estado com políticas neoliberalizadoras, impedem dar o passo no sentido da mais valia com o multiculturalismo na escola:

“(…) em termos de currículo, a opção permaneceu na valorização das disciplinas tradicionais, organizadas numa lógica de colecção (Bernstein) e numa concepção de cultura em mosaico, apesar de ter sido anunciado como intenção desta Reforma Curricular caminhar-se no sentido da articulação entre as disciplinas e de valorização das experiências de vida dos alunos (Leite, 2003: 76).

Pelo contrário, na opinião da autora que temos vindo a citar e, relativamente à análise que faz de documentos da época, a forma como é encarada a multiculturalidade, “(…) permite-nos concluir que a concepção de assimilação e homogeneização cultural está quase ausente do discurso enunciado e que o mais frequente é a aceitação da diversidade cultural” de forma passiva, sem levantar questões sobre a problemática (id. ib.: 77,78).

A não inclusão no currículo, de conteúdos relacionados com a experiência de vida dos alunos, o isolamento da escola face à comunidade e o não envolvimento dos vários parceiros numa co-responsabilização social pelo acto de educar, o predomínio da instrução face à educação e o predomínio de processos que impedem, nos alunos, o desenvolvimento de competências de aprender a ser, de aprender a tornar-se e de aprender a intervir (Leite e Fernandes, 2002: 46), são em nosso entender, factores de exclusão do sistema, ainda hoje.

A aposta em práticas de gestão curricular contextualizadas, que vise o rompimento com a cultura do “currículo de tamanho único” (na expressão feliz de Formosinho), passará pela diferenciação, adequação e integração curriculares, articuladas numa prática coerente, cujos processos de tomada de decisão visarão a equidade de uma escola, para todos.

Os anos 90, período em que nas escolas se fez sentir o número de alunos filhos de emigrantes africanos ou de populações regressadas das ex-colónias portuguesas, questionaram a administração, pela via das comunidades educativas, a agir face às situações de exclusão a que esses alunos eram votados. Surgiram alguns programas, como o PEPT e o PIPSE que traziam alguma atenção às especificidades locais da população escolar. A entrada de Portugal na Europa Comunitária vem trazer também alguma preocupação com as questões da multiculturalidade. Algumas escolas, consideradas

prioritárias, são contempladas com estes programas. As outras e, os outros actores da escola, ficaram evidentemente de fora.

Chegados a este ponto, os discursos esbarram, mais uma vez com as práticas – desta vez daqueles (docentes e não docentes) que não tiveram uma formação inicial que os sensibilizasse para os novos desafios. A mudança de práticas não é fácil pois tem uma lógica diferente, da lógica legislativa.

Mas também ao nível do discurso normativo, a ideia da flexibilização do currículo, tendo em conta as realidades locais, é uma utopia se não forem observadas condições de descentralização, que transitem efectivamente para a escola alguns poderes de decisão que lhe confirmem autonomia. Se o poder central está constantemente a “pedir contas” relativamente ao instituído superiormente, será difícil contrapor uma política local ao urbano, particular ao geral, local ao global, segundo Leite (2003):

“É relativamente consensual, hoje, o princípio de que a escola é para todos e que nela convivam crianças e jovens pertencentes a grupos diferentes. Mas a escolarização comum... não é, por si só, garante de uma comunicação intercultural. Para que a comunicação intercultural ocorra, é necessário garantir a todos o direito a uma real participação” (ob.cit. :85).

No seguimento deste pensar de Leite (2003), quisemos perscrutar as representações de escola, que tem o pessoal não docente:

Quadro nº 46

A escola deve ensinar o que é mais importante na vida de uma criança ou de um jovem * A escola deve ter um projecto educativo só da responsabilidade dos professores

Count		a escola deve ter um projecto educativo só da responsabilidade dos professores						Total
		N/R	discordo totalmente	discordo	não concordo nem discordo	concordo	concordo totalmente	
A escola deve ensinar o que é mais importante na vida de uma criança ou de um jovem	N/R	2						2
	discordo totalmente					1		1
	não concordo nem discordo			1				1
	concordo		1	4	2	2		9
	concordo totalmente		6	9	5	7	5	32
Total		2	7	14	7	10	5	45

Cruzando as variáveis *escola detentora do saber* e *projecto educativo exclusivo da responsabilidade dos professores*, verificamos que 14 pessoas (cerca de 31%), concorda com um modelo de escola tradicional, promotora do saber essencial mas, em contrapartida, há mais pessoas que não concordam com o facto de o PE ser apenas da responsabilidade

dos professores, do que os que aceitam esse situação (21 pessoas – 46% vs 15 pessoas – cerca de 33%).

Quadro nº 47

A escola deve incentivar os alunos que querem prosseguir os estudos e desincentivar, de andar na escola, aqueles alunos que não querem estudar * A escola deve mandar para o mercado de trabalho os alunos que não tiram boas notas

Count		a escola deve mandar para o mercado de trabalho os alunos que não tiram boas notas						Total
		N/R	discordo totalmente	discordo	não concordo nem discordo	concordo	concordo totalmente	
a escola deve incentivar os alunos que querem prosseguir os estudos e desincentivar, de andar na escola, aqueles alunos que não querem estudar	N/R	2						2
	discordo totalmente		1	3	1	1		6
	discordo	1	1	4	1	2		9
	não concordo nem discordo		3	2	3	1		9
	concordo	2	1	1	5			9
	concordo totalmente		2	1	1	1	5	10
Total		5	8	11	11	5	5	45

A ideia de uma escola exclusiva, reprodutora de desigualdades sociais, não é dominante, para os inquiridos se tivermos em conta que a percentagem de N/R e de indecisos é elevada (11+5 pessoas, que representam 35%). Uma representação em desacordo com as afirmações propostas no inquérito, é revelada por 19 pessoas (cerca de 42%) quanto à saída dos “maus alunos” para o mercado de trabalho e por 9 pessoas (cerca de 20%), quanto ao desincentivo de andar na escola.

Quadro nº 48

A escola deve desenvolver projecto educativo em que participem pessoal não docente, alunos, pais e representantes autárquicos * A escola deve assegurar que o pessoal não docente participe activamente na educação dos alunos

Count		a escola deve assegurar que o pessoal não docente participe activamente na educação dos alunos					Total
		N/R	discordo totalmente	não concordo nem discordo	concordo	concordo totalmente	
a escola deve desenvolver projecto educativo em que participem pessoal não docente, alunos, pais e representantes autárquicos	N/R	2					2
	discordo		1				1
	não concordo nem discordo					1	1
	concordo			2	6	7	15
	concordo totalmente			1	6	19	26
Total		2	1	3	12	27	45

Uma escola democrática que admita vários parceiros na educação e que assegure uma participação activa na educação dos alunos, do pessoal não docente, é, francamente, tida como uma representação de modelo de escola. Congruentemente com o que nos tem sido dado observar, nas análises de dados e conteúdo, 39 pessoas (cerca de 86%) pensam que a escola deve assegurar a sua participação na educação dos alunos e 38

pessoas (cerca de 84%) que o PE deve ter a colaboração de vários parceiros da comunidade educativa.

Quadro nº 49

^ a escola deve proporcionar formação em serviço a todos os trabalhadores, docentes e não docentes * A escola deve fazer acreditar, aos alunos, que todos podem ter sucesso, apesar das diferenças

Count

		a escola deve fazer acreditar, aos alunos, que todos podem ter sucesso, apesar das diferenças				Total
		N/R	discordo totalmente	concordo	concordo totalmente	
a escola deve proporcionar formação em serviço a todos os trabalhadores, docentes e não docentes	N/R	2			1	3
	discordo totalmente		1			1
	não concordo nem discordo			1		1
	concordo			6	4	10
	concordo totalmente			7	23	30
Total		2	1	14	28	45

Aqui as opiniões são claramente favoráveis a uma escola inclusiva, promotora da diferenciação e do sucesso de todos, através da valorização da autoestima dos alunos e da formação contínua de docentes e não docentes. Apenas 1 pessoa discorda totalmente.

REFLEXÕES FINAIS

- O que sabes deste caso? – perguntou o Rei a Alice.
- Nada – respondeu Alice.
- Nada *mesmo*? – insistiu o Rei.
- Nada mesmo – confirmou Alice.
- Isso é muito importante – disse o Rei, voltando-se para os jurados.

Lewis Carrol, Alice no País das Maravilhas

Ao optarmos por um determinado ângulo de visão, sobre o nosso objecto de estudo, temos consciência que, posicionados de modo diferente, outros olhares surgiriam. Assim, não queremos concluir ou fechar o estudo, mas antes, apresentar algumas reflexões que o tempo e a acção que dedicámos ao tema, nos suscitaram, deixando em aberto uma outra perspectiva – este estudo permite-nos concluir que o pessoal não docente tem uma representação positiva sobre o seu papel activo na educação dos jovens.

O objectivo do estudo, tendo sido apresentado na introdução, toma agora a forma parcelar de respostas às cinco questões que o decorrer da investigação teórica e empírica nos possibilitou.

Na busca da compreensão do problema, sentimos a necessidade de encontrar um método de trabalho que nos desse segurança, isto é, que nos fosse revelando o entendimento, à medida que íamos desbravando terreno, sobre as realidades *agrupamento de escolas e pessoal não docente*, no contexto sociopolítico actual. Por isso, demos forma à dissertação, intercalando o discurso teórico com a análise do trabalho empírico.

A) Será que o tipo de relação – centro/periferia; dominação/subordinação – se transfere, na mesma escala, para as relações entre órgãos de gestão e o pessoal não docente, condicionando-lhe a participação?

Nas relações organizacionais, em administração da educação, há que considerar que a participação dos actores educativos, em posição de subordinação hierárquica, é influenciada, em primeiro lugar, pela acção centralizadora do Estado. As directrizes provenientes da administração central chegam ao agrupamento de escolas, que, no papel de executor, estende os braços, às escolas satélite que gravitam em torno da escola sede, para regular o seu funcionamento e, a seguir, dar retorno à administração central, cumprindo os objectivos. Em segundo lugar, neste processo e, relativamente à realidade organizacional que estudámos, verificámos que o pessoal não docente da escola sede e das escolas satélite praticamente não têm contacto. Num contexto – agrupamento de escolas – que é sensível à influência externa das macropolíticas do Estado, por reacção, a gestão escolar, transforma-as em micropolíticas de cariz muito próprio que, ora pede mais participação aos seus actores, ora impõe decisões que não são tomadas colegialmente.

Neste caso, o que observámos no campo, e, numa perspectiva da organização escolar como microsistema político, as estratégias de poder formal, desencadeadas pelos diversos grupos, ao nível do pessoal não docente, não são relevantes. Através das entrevistas, no terreno, soubemos que os representantes nos órgãos de gestão não têm uma participação activa e transparece sempre uma relação de subordinação em relação aos órgãos de gestão e em relação ao grupo de professores. A situação de participação fragilizada advém de alguns factores que elencamos nas respostas às questões seguintes.

B) O vínculo contratual que o pessoal não docente tem com a escola tem influência no modo de participação?

No agrupamento de escolas encontrámos, entre o pessoal não docente, várias categorias profissionais (cozinheira, guarda-nocturno, auxiliar de acção educativa, administrativo e outros indivíduos sem categoria definida), diferentes tutelas (Ministério da Educação, Câmara Municipal, particulares em regime de *outsourcing*) e diversos tipos de relação contratual (“contrato definitivo”, “contrato a termo certo”, “contrato administrativo de provimento”, desempregados, ocupados temporariamente em programas do Centro de Emprego e requisitados pelo Agrupamento, pela Câmara ou pela Junta de Freguesia).

Esta diversidade resulta da conjuntura política e administrativa, que está por detrás da organização da rede escolar e que transparece, na produção legislativa, a orientação racionalizadora do Estado, que contrata pessoas para trabalhar na educação sem qualquer formação específica para o efeito, aceita situações precárias de trabalho dentro das subunidades de gestão e permite o contacto directo com a comunidade escolar de pessoas que efectuem vários serviços e que não têm qualquer grau de proximidade com a realidade escolar.

Assim, a participação desta panóplia de actores, dentro da organização escolar, é diversificada, criticada, praticada, funcional ou ausente, a avaliar pelas entrevistas e inquéritos efectuados, muito mais pelas motivações do vínculo contratual do que pelas relações que existem entre eles.

Os factores pessoais da estrutura social (característica da escola como organização) adaptam a capacidade de resposta individual, em relação às motivações

exteriores, dando expressão à teoria neoinstitucional, com a qual demos sustento ao quadro teórico.

C) Num agrupamento de escolas, constituído por várias subunidades de gestão, como é garantida a efectiva participação do pessoal não docente, nos órgãos de gestão?

O pessoal não docente tem, democraticamente, uma participação indirecta por representação, na Assembleia de Escola e no Conselho Pedagógico. Decorrente do processo legal, desenvolvido a partir do diploma actual da gestão (Dec-Lei nº 115-A/98), estes representantes são eleitos entre pares. Tratando-se de um agrupamento vertical, com escolas do 1º CEB e JI's, para além da EB2,3, o pessoal não docente funciona como um só grupo nos cadernos eleitorais, podendo o representante eleito pertencer a qualquer dos ciclos. Esta situação, no nosso campo de estudo, traduz-se por um representante afecto à escola sede – EB 2,3.

Tendo conhecimento, através dos dados empíricos, que há pouco contacto entre o pessoal dos diversos sectores de actividade e que o contacto destes com o das várias escolas é escasso, assim como as relações entre todos; que há poucas reuniões; que alguns indivíduos nunca são chamados a participar nas reuniões e que o retorno do que se passa nas mesmas, não tem veículos de transmissão, somos tentados a enquadrar a participação dos actores, na perspectiva de Lima (que amplamente divulgámos no texto), como formal, quanto à regulamentação; reservada e passiva, quanto ao envolvimento, de modo geral, mas com muitos casos pontuais de envolvimento informal, bem evidente, não nos órgãos de gestão, mas sobretudo no acompanhamento dos alunos.

D) Que lógicas de participação desenvolve o pessoal não docente, nas diferentes escolas, que lhe permita sentir-se parte integrante da estrutura organizativa a que pertence?

Engolidos pelas constantes mudanças a que tem estado sujeito o sistema educativo e a organização e reorganização da rede escolar, este grupo de trabalhadores da educação resolve o problema, colocando o enfoque das suas práticas no aluno. A

consciencialização da importância da sua acção muito próxima dos alunos, leva-os a terem uma representação social das suas funções elevada, permitindo-lhes uma intervenção directa na gestão de conflitos, assistencial e securizante. Consideram tais acções como elementos importantes na educação dos jovens.

A participação ao nível formal é indiscutivelmente aceite como obrigação, colocando-se ao serviço dos interesses da escola e também da comunidade escolar, tendo uma boa representação do trabalho cooperativo e participação nas actividades extracurriculares. No entanto, essa característica, de práticas cooperativas, não é visível. Tal desconexão pode verificar-se ao compararmos o que está normativamente previsto, onde o pessoal não docente é forçosamente considerado parte integrante da comunidade educativa, mas cujo comportamento organizacional é de cariz individualista. Sofrendo da falta de hábitos democráticos, ao nível da organização escolar, também não revela uma atitude participativa em grupo.

O espírito de grupo não é propriamente visível. As contingências que advêm de tarefas muito diversificadas (em vários sectores, conforme a categoria profissional), o problema logístico que se prende com a distância entre as várias escolas do agrupamento, a diferenciação de contratos, as diversas tutelas, a formação a diferentes níveis, o tipo de gestão, fomentam uma espécie de *cultura individualista*, nas práticas, onde cada um resolve as situações à sua maneira, entrando em contradição com a representação, que têm, de participação e trabalho cooperativo como muito importantes.

As acções conjuntas são raras (entre as escolas) e acontecem apenas em momentos informais. As pessoas não se conhecem e não há um sentimento de se pertencer a uma organização escolar, mas antes, cada um à *sua* escola, defendendo-se com o exercício dos seus micropoderes.

E) Que lógicas de participação desenvolvem os trabalhadores não docentes, dependentes de tutelas diversas, num mesmo contexto de trabalho – a escola?

Como dissemos acima, o grupo não funciona enquanto tal, com os mesmos objectivos, na persecução de um determinado fim (aliás como outros profissionais, a quem vulgarmente, se designa, como grupo). Não colocando em causa as relações entre pares (que nos parecem boas, pelo que observamos e também pelo que nos disseram), há

diferenças de comportamento entre os mais velhos e os mais novos, entre o pessoal *que é da casa* e o *que é de fora*, entre o que é contratado a longo prazo e a curto prazo e o que cumpre programas ocupacionais.

As lógicas de acção têm muito a ver com valores culturais individuais, o percurso de vida e com a formação de base e académica. A diversidade da formação entre estes actores é grande, mas ninguém aceita a ideia da segregação, que tenha a ver com o tipo de tutela. Há, em todos os casos, uma valorização da participação funcional em todos os serviços.

Sobretudo as pessoas que ainda não têm vínculo à organização, não revelam conhecimentos sobre os documentos orientadores da gestão e esperam as ordens de trabalho; a eficácia do seu contributo para a organização escolar, a crer nos testemunhos, é vista de modo diferente, pela gestão e pelos colegas. Será maior, porque trabalham mais afincadamente, enquanto têm vínculo precário (segundo a gestão) e cria instabilidade na escola, pela sua transitória passagem (na opinião de alguns colegas)¹⁰¹.

A *não participação* de Lima (1998), embora não quantificada neste grupo de actores educativos, atrevemo-nos a dizer, está ocultamente presente. Se pensarmos que é possível ter, ao serviço da escola, trabalhadores que não contam para as estatísticas, que não têm categoria profissional, que não se enquadram no perfil do estabelecido burocraticamente, mas que efectivamente desempenham um papel, como qualquer outro actor, na peça que vai à cena diariamente, durante um ano lectivo e a quem são imputadas tarefas e responsabilidades, cumprindo-as escrupulosamente, então a participação não

¹⁰¹ “(...) trabalham mais, gerem com mais responsabilidade (...) Quando passam a pessoal do quadro, aí é um estatuto muito especial, que tem todos os direitos e garantias e a partir daí esquece-se um bocado o dever profissional” (extrato da entrevista nº 4);

“(...) Porque, à medida que as pessoas vão sabendo fazer melhor as coisas, podem aliviar um bocadinho a nossa carga, não é! Eu não tenho nada contra isso. A única coisa que eu vejo é que essas pessoas que vêm por sete, oito ou nove meses,... após esse tempo que já adquiriram uma certa experiência, ... essas pessoas vão-se embora. E se nós tivéssemos todas as pessoas a trabalhar ... da parte do fundo de desemprego, acabaria por a escola não ter o benefício daquilo que está a ensinar às pessoas, porque acaba o tempo e vão-se embora! Aqui não é muito o caso porque nós só temos duas, mas imagine que nós tínhamos seis ou sete pessoas, do fundo de emprego, ... ao fim de oito ou nove meses, já não sei exactamente por quanto tempo é que vêm, aquilo que adquiriram é tempo perdido, não é! Voltam a vir outras pessoas, volta-se a ... vão-se outra vez embora! E eu acho que isso para as pessoas e para a escola não dá segurança nenhuma. Eu acho que as pessoas adquiriram conhecimentos, é enriquecedor, para eles ... mas se não vão utilizar, a seguir, esses conhecimentos porque vão ter que ir, é tempo perdido!” (extracto da entrevista nº2).

decretada é, cremos, uma realidade pensada mas não assumida politicamente, pela administração central.

O nosso golpe de olhar à organização escolar, em retrospectiva até ao 25 de Abril, perscruta uma democracia em défice, continuamente presente, num modelo onde os trabalhadores não docentes se organizam, em parte, à margem da mesma, passando despercebidos, como se não participassem, publicamente, na organização. Como diz Chomsky (2003: 238):

“Public participation proposing, crafting, and formulation public policy was extremely slight, and there weren’t any organizational structures around that enable people to take part in it. Finally, most people were so busy just trying to survive that they were unable to participate in any meaningful way in the public arena and wouldn’t have been able to even if opportunities had existed. Under such conditions, democracy is at best a very thin reed” (ob. cit.: 238).

Parece que o debate à volta da democraticidade na organização escolar deixa de fora a *construção participada* ou lhe atribui, meramente, um valor instrumental ao serviço de uma concepção idealizada de democracia, como diz Neto-Mendes (2004: 123), a propósito da colegialidade e do individualismo na gestão democrática da escola pública.

Também Palhares (1996), num estudo sobre a participação estudantil em eleições associativas na escola secundária, admite que (...) Ainda que a sociedade portuguesa se caracterize por uma democracia formalmente institucionalizada, as práticas quotidianas nos domínios sociais, organizacionais e políticos, parecem indiciar a não interiorização dos valores que a enformam, o que poderá sugerir que a democracia ainda não se encontra consolidada” (ob. cit: 10).

Consideramos que a participação, como rosto da democracia, não se escoa na eleição de um representante do pessoal não docente no Conselho Pedagógico e outro na Assembleia de Escola e tropeça, no modelo de agrupamento vertical de escolas, em alguns aspectos que nos merecem reflexão:

- a) dificuldade de contactos entre as escolas;
- b) falta de representatividade, com equidade, nos órgãos de gestão;
- c) ausência de práticas cooperativas na construção dos documentos orientadores da gestão;
- d) escassa oportunidade de formação;
- e) não participação na organização do trabalho;

- f) inexistência de reuniões de pares;
- g) uma lógica de racionalidade e eficácia do poder central, que desvaloriza o papel do Não Docente na educação (ao permitir que, dentro das portas da escola se instalem empresas, sem qualquer vínculo pedagógico, a prestar serviços, como o almoço, cujo pessoal tem muito pouco contacto com os outros, mas algum com os alunos e não é considerado “pessoal não docente”; no presente estudo de caso, estas pessoas não responderam ao inquérito, pois era um dado objectivo, na estrutura organizacional, que não fazem parte do pessoal não docente);
- h) convivem diariamente com alunos, encarregados de educação e professores, que lhes permite uma intervenção e um domínio, sobre diversas situações.

Quando cruzámos o nosso olhar, no início da investigação, com as teorias neoinstitucionais e de organização escolar como sistema micropolítico, que estudávamos pela primeira vez, acreditávamos na importância da nossa formação teórica, mas não adivinhávamos, de modo nenhum, o que se escondia por detrás da palavra participação e o manancial de revelações que nos foram feitas com o estudo empírico.

Agora, ao pensarmos a participação do pessoal não docente, tendo em conta os indicadores atrás descritos, entendemos como estes actores, ao nível local, criam uma realidade em função das suas regras culturais, das suas micropolíticas, e enformam, também, a estrutura institucional da organização escolar.

Fazendo uma análise crítica ao trabalho que desenvolvemos, ainda que breve e a “quente”, o espelho mostra-nos um crescimento pessoal e profissional galopante (que contribuiu para um melhor desempenho, como docente, na gestão) que suportou as dores próprias do crescimento. Ao querermos distanciar-nos do local de trabalho para evitar subjectividades tanto na recolha como na análise dos dados, para o estudo de caso, tivemos de entrar, pela primeira vez, numa “casa alheia”. Não conhecermos as pessoas nem o meio e não sermos conhecidos, dava-nos uma sensação desconfortável de invasores. Ultrapassado o nosso constrangimento, não tivemos qualquer dificuldade nos contactos posteriores. Aceitámos com agrado a disponibilidade do Conselho Executivo para distribuir os inquéritos pelas escolas, pois, logisticamente facilitava-nos o trabalho, mas, por outro

lado perdemos esse contacto directo com os actores. Embora o nosso estudo não tivesse, de modo nenhum, um propósito sociológico, para o qual não estaríamos preparados, verificámos mais tarde, nas entrevistas e nos contactos ocasionais, como todas as informações recolhidas no campo, contribuíram para a análise dos dados. A (des)organização no tempo foi crucial, uma vez que tínhamos de cumprir as nossas funções, de docente, num órgão de gestão.

A nossa primeira experiência, no campo da investigação, foi conduzida muito solitariamente, reflectindo a periferização a que estão sujeitas as terras do interior do nosso país. A teia global proporciona informação, mas os livros ainda estão nas universidades e foi necessário percorrer os quilómetros para buscar formação, estando-lhe inerente os custos e o tempo. Tivemos raríssimas oportunidades de discussão do trabalho com colegas de mestrado ou mesmo com colegas de profissão (neste último caso, porque escolhemos uma área nova para nós e desconhecida para eles) e sentimos a falta desse contributo para reavaliarmos o nosso modo de ver as coisas. Assumimos, pois, o rumo que traçámos e a visão que expomos em torno da problemática da participação do pessoal não docente na organização escolar, que é o agrupamento vertical de escolas, não excluindo qualquer outra possibilidade.

Ao levantarmos a ponta do véu, ficamos com a certeza que há muito mais para saber. Por exemplo, não soubemos nada daqueles trabalhadores ocultos, não docentes, e que servem os alunos na EB 2,3, ou professores ou outros funcionários, à hora do almoço.

Demos conta de quão importante é o pessoal não docente ao serviço das escolas e sobretudo da representação que têm, e que nos passaram, da sua indispensável participação na educação dos alunos. Estamos de acordo com um dos entrevistados quando nos dizia que “são peças fundamentais no xadrez da educação”. Então perguntamo-nos: por que serão tão invisíveis?

O fenómeno, a nosso ver está, também, muito relacionado com a gestão centralizada dos recursos humanos que se desvincula politicamente da responsabilidade, ao atribuir uma “falsa autonomia” ao agrupamento de escolas para resolver os problemas, com pessoal qualificado de apoio à educação, não lhe conferindo orçamento para o fazer. Assim, recorre-se ao serviço de *outsourcing* ou a programas ocupacionais para o recrutamento de funcionários, que não exigem vínculos definitivos à instituição. Em paralelo com a desmotivação que o emprego flutuante pode causar, tanto a quem *é da casa*,

como aos que estão de passagem, a falta de práticas democráticas de gestão, serão indicadores da desmobilização participativa, para além do informal.

Cremos encontrar uma discussão algo semelhante a esta, quanto ao que se passa com os estudantes. Os estudantes associam-se (na Associação de Estudantes), mas passam pela escola com um estatuto de transição, organizados “(...) numa estrutura que é *sui generis* dada a sua fluidez, os graus de informalidade e irregularidade, a pouca complexidade e o facto de não ser um *locus* permanente de poder e de influência” (Estêvão & Afonso, cit. Palhares). Estes actores são, ainda segundo os autores, uma estrutura ausente, que, apesar de representativa dos alunos, não tem lugar nas estruturas formais.

O pessoal não docente ocupa, no sistema educativo, um lugar hierarquizado de periferia quanto à representatividade nos órgãos de gestão e quanto ao exercício da democracia. Mas quando se permite às pessoas uma realização pessoal, elas dão um salto qualitativo no desempenho das competências. Logo, existindo estratégias de valorização do trabalho, aumentará a motivação. Assim, a escola como organização, deveria apostar mais nestes recursos humanos, no sentido de criar sinergias para colocar ao serviço da comunidade educativa e do plano de acção da escola (agrupamento de escolas). A capacidade de gestão destes recursos humanos, pela via da repartição do poder, da valorização do trabalho, da formalização de vínculos de trabalho menos precários, poderão ser factores para o pessoal não docente participar mais assertivamente na organização escolar. Desta forma, o pessoal não docente responderá melhor às exigências que são colocadas à escola de hoje, a tempo inteiro, onde as crianças e jovens passam grande parte da sua vida, e, ao mesmo tempo, sentir-se-á parte integrante de um contexto que promove a sua realização profissional e pessoal. É neste ambiente que as pessoas têm oportunidade de desenvolver ao máximo as suas potencialidades.

BIBLIOGRAFIA

- AFONSO, Almerindo J. (1991). *Relações de Poder no Quotidiano da Escola e da Sala de aula: Elementos para uma Análise Sociológica e Organizacional*. Porto: Afrontamento.
- AFONSO, Natércio (1993). “A Análise Política das Organizações Escolares”. *Aprender*, nº 15, pp. 42-49.
- AFONSO, Natércio (1994). *A Reforma da Administração Escolar – A Abordagem Política em Análise Organizacional*. Lisboa: ME/IIIE.
- AFONSO, Natércio; CANÁRIO, Rui (2002). *Estudos Sobre a Situação da Formação Inicial de Professores*. Porto: Porto Editora.
- ALMEIDA, Lucília M.; MOTA, Cármen D., MONTEIRO, Elisa S.(2001). *O Auxiliar de Acção Educativa no Contexto de uma Escola em Mudança*. Lisboa: ME, Práticas Pedagógicas, 12.
- ALVES, J. Matias (1999). *A Escola e as Lógicas de Acção*. Porto: ASA.
- ALZINA, Rafael Bisquerra (org.) (2004). *Metodología de la Investigación Educativa*. Madrid: Editorial La Muralla.
- ANDERSON, Gary L. (1998). “Toward Authentic Participation: Deconstructing the Discourses of Participatory Reforms in Education”. *American Educational Research Journal*. Winter 1998, vol. 35, nº 4, pp. 571-603.
- ANDERSON, Gary L. (1999). “Hacia una Participación Auténtica en Educación”. Primer Coloquio Universidad Torcuato Di Tella. Mexico: UTDT. Consultado no sítio www.utdt.edu/eduforum/ensayo2.htm, em 2005/10/25.
- ANTUNES, Fátima (2004). *Políticas Educativas Nacionais e Globalização. Novas Instituições e Processos Educativos*. Braga: Universidade do Minho, IEP.
- APPLE, Michael W. (1995). *Educação e Poder*. Porto: Porto Editora.
- APPLE, Michael W. (1999a). *Poder, Significado e Identidade. Ensaio de Estudos Educacionais Críticos*. Porto: Porto Editora.
- APPLE, Michael W. (1999b). *Políticas Culturais e Educação*. Porto: Porto Editora
- APPLE, Michael W.; BEANE, James A. (2000). *Escolas Democráticas*. Porto: Porto Editora.
- ARBLASTER, Anthony (1988). *A Democracia*. Lisboa: Editorial Estampa.

- ASTLEY, W. G. (1985). "Administrative Science as Socially Constructed Truth". *Administrative Science Quarterly*, 30, pp. 497-513.
- AZEVEDO, Joaquim (1994). *Avenidas de Liberdade: Reflexões sobre Política Educativa*. Porto: Edições Asa.
- BALDRIGE, Victor J. (1989). "Building a Political Model". In Tony Bush (ed.). *Managing Education: Theory and practice*. Milton Kneyses, Open University Press, pp. 55-65.
- BALL, Stephen J. (1989). *La Micropolítica de la Escuela. Hacia Una Teoría de la Organización Escolar*. Barcelona: PAIDÓS
- BALL, Stephen J.(1999). "Cidadania Global, Consumo e Política Educacional" In Luís H. SILVA (org.). *A Escola Cidadã no Contexto da Globalização*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, pp. 121-137.
- BARBIERI, Helena (2000). *O Projecto Educativo e a Territorialização das Políticas Educativas*. Dissertação de Mestrado. Documento policopiado. Porto: FPCE/UP.
- BARDIN, Laurence (1997). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- BARROSO, João (1992). *Gerar e Gerir Recursos nas Escolas*. Porto: ME/GETAP.
- BARROSO, João (1995a). *Os Liceus. Organização Pedagógica e Administrativa (1836-1960)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica.
- BARROSO, João (1995b). *Para o Desenvolvimento de uma cultura de Participação na Escola*. Cadernos de Organização Escolar. Lisboa: ME/ IIE.
- BARROSO, João (1996). Introdução. In BARROSO, João & PINHAL, João. *A Administração da Educação. Os Caminhos da Descentralização*. Lisboa: Edições Colibri, pp. 9-12.
- BARROSO, João (1997). *Autonomia e Gestão das Escolas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- BARROSO, João (1998). *A construção de uma Cultura Escolar de Sobrevivência. Estudo de Caso*. Lisboa: ME.
- BARROSO, João (1999). *A Escola entre o Local e o Global. Perspectiva para o Século XXI*. Lisboa: Educa.
- BARROSO, João (2001). *Teoria das Organizações e da Administração Educacional*. Lisboa: FPCE. Relatório da disciplina. Documento policopiado.
- BARROSO, João (org.) (2003). *A Escola Pública: Regulação, Desregulação e Privatização*. Porto: Edições ASA.

- BARROSO, João (org.) (2004). *Regulação Interna e Lógicas de Acção nas Escolas: dois Estudos de Caso em Portugal*. Projecto REGULEDUCNETWORK-WP 9. Lisboa: FPCE, Universidade de Lisboa.
- BARROSO, João (2005). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- BELL, Judith (1997). *Como Realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.
- BENAVENTE, Ana (2004). “O Pacto Educativo para o Futuro: Um Instrumento Estratégico para o Desenvolvimento Educativo em Portugal”. *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 34, pp. 69-108.
- BERNOUX, Philippe (1999). “Sociologie des Organizations. Les Nouvelles Aproches”: In CABIN, Philippe (coor). *Les Organizations. Etat des Savoirs*. Auxerre : Sciences Humaines Editions, pp. 39-50.
- BERTRAND, Yves, GUILLEMET, Patrik (1988). *Organizações: Uma Abordagem Sistémica*. Instituto Piaget.
- BLASE, Joseph (1991). *The Politics of Life in Schools*. Newbury Park, London, New Deli: SAGE Publications.
- BOBBIO, Norberto, MATTEUCCI, Nicola, PASQUINO, Gianfranco (1993). *Dicionário de Política*. Brasília: Universidade de Brasília.
- BOGDAN, Robert, BIKLEN, Sari (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- BOURDIEU, Pierre; Chamboreron, J.P.; Passeron, J.C. (1973). *Le Métier de Sociologue*. Paris: Mouton Éditeur.
- BRAGA DA CRUZ, Manuel (1995). *Teorias Sociológicas Fundamentais. Os Fundadores e os Clássicos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- BOLMAN, Lee G., DEAL, Terrence E. (1991). *Reframing Organizations: Artistry, Choice and Leadership*. San Francisco, Jossey-Bass Publishers.
- BRUYNE, Paul de, HERMAN, Jacques, SCHOUTHEET, Marc de (1991). *Dinâmica da Pesquisa em Ciências Sociais*. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora.
- BUSH, Tony (1986). *Theories of Educational Manegement*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- CANOTILHO, José J. Gomes (1993). *Direito Constitucional*. Coimbra: Livraria Almedina.

- CARDONA, Maria João (1997). *Para a História da Educação de Infância em Portugal*. Porto: Porto Editora.
- CASTRO, Américo de Sousa (2002). *Participação e Cidadania na Organização Escolar. Um estudo da Acção dos Auxiliares de Acção Educativa em Contexto Organizacional*. Dissertação de Mestrado. Documento policopiado. Braga: Universidade do Minho.
- CHIAVENATO, Idalberto (1979). *Teoria Geral da Administração*. São Paulo: MacGraw Hill, vol.I.
- CLEGG, Stewart R. (1998). *As Organizações Modernas*. Oeiras: Celta Editora.
- CNE (Conselho Nacional de Educação) (1994). *Parecer Sobre a Educação de Infância em Portugal*. (Texto de João Formosinho).
- COMISSÃO DE REFORMA DO SISTEMA EDUCATIVO (1988). *Proposta Global de Reforma*.
- CORBETT, H. Dickson (1991). “Community Influence and School Micropolitics”. In BLASE, Joseph. *The Politics of Life in Schools*. Newbury Park, London, New Deli: SAGE Publications, pp: 73- 95.
- CHOMSKY, Noam (2003). *Chomsky on Democracy and Education*. London e New York: Routledge Falmer.
- COSTA, Jorge Adelino (1999). *Gestão Escolar. Participação. Autonomia. Projecto*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- COSTA, António Firmino da (2001). “A Pesquisa de Terreno em Sociologia”. In SILVA, Augusto Santos & PINTO, José Madureira. *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Afrontamento, pp: 129-148.
- COSTA, Jorge Adelino, NETO-MENDES, António; VENTURA, Alexandre (orgs.) (2002). *Avaliação de Organizações Educativas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- COSTA, Jorge Adelino (2003). *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto: ASA.
- CROZIER, Michel; FRIEDBERG, Erhard (1977). *L'Acteur et Le Système*. Paris: Editions Seuil.
- DAHL, Robert A. (1989). *Who Governs ?* New Haven and London: Yale University Press.
- DAHL, Robert A. (2000). *Democracia*. Lisboa: Temas e Debates.
- DELORS, Jacques et. Al. (2001). *Educação Um Tesouro a Descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Porto: ASA.

- DEMING, W. Edwards (2000). *Out of Crisis*. London: Mit Press
- DEWEY, John (1959). *Democracia e Educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- DIMAGGIO, Paul & POWELL, Walter (1991). *The New Institutionalism in Organizational Analysis*. Chicago: The University of Chicago Press.
- DRUCKER, Peter F. (1993). *Sociedade Pós-Capitalista*. Lisboa: Difusão Cultural.
- DURKEIM, Emile (1998). *As Regras do Método Sociológico*. Lisboa: Presença .
- DURKEIM, Emile (2001). *Educação e Sociologia*. Lisboa: Edições 70.
- ELLSTRÖM, Per-Erik (1992). “Understanding Educational Organizations”. *Revista Portuguesa de Educação*, vol.5 (3), pp. 9-22.
- ENGUITA, Mariano Fernandez (1995). *La profesión Docente y la Comunidad Escolar: Cronica de un Desencuentro*. La Coruña: Fundación Paidein.
- ÉTIENNE, Jean, BLOESS, Françoise, NORECK, Jean-Pierre, ROUX, Jean-Pierre (1898). *Dicionário de Sociologia*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- ETZIONI, Amitai (1984). *Organizações Modernas*. São Paulo: Pioneira.
- FELIP, Nuria Borell (1989). *Organización Escolar. Teoría sobre las Corrientes Científicas*. Barcelona: Editorial Humanitas.
- FERNANDES, A. Sousa (1988). “A Distribuição de Competências entre a Administração Central, Regional, Local e Institucional da Educação Escolar segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo”. *Proposta Global de Reforma*. Lisboa: ME/CRSE, Gabinete de Estudos e Planeamento, pp. 503-544.
- FERNANDES, António José (1995). *Métodos e Regras para a Elaboração de Trabalhos Académicos e Científicos*. Porto: Porto Editora.
- FERREIRA, Lino (2004). “Agrupamentos de Escolas – uma visão administrativa”. *Actas do XII Seminário de Professores e de Outros Agentes Educativos. O futuro da Escola Pública em Portugal. Que Papel para os Agrupamentos de Escolas*. Guimarães: Centro de Formação Francisco de Holanda, pp. 46-52.
- FERREIRA, Virgínia (2001). “O Inquérito por Questionário”. In SILVA, A . Santos & PINTO, J. Madureira. *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Afrontamento, pp. 165-196.
- FORMOSINHO, João (1980). “As Bases do Poder do Professor”. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 14, pp. 301-328).

- FORMOSINHO, João (1989). *Do Serviço do Estado à Comunidade Educativa. Uma Nova Concepção para a Escola Portuguesa*. Braga: Universidade do Minho.
- FORMOSINHO, João (1992) “O Dilema Organizacional da Escola de Massas”. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 5 (3), pp. 23-48.
- FORMOSINHO, João, FERNANDES, António Sousa & LIMA, Licínio C. (1998). “Organização e Administração das Escolas do Ensino Básico e secundário”. *Documentos Preparatórios – II – Comissão de Reforma do Sistema Educativo*. Lisboa: ME, pp. 137-265.
- FORMOSINHO, João & MACHADO, Joaquim (1998). “Políticas Educativas Globais”. *Actas do Seminário – Territorialização das Políticas Educativas*. Guimarães: Centro de Formação Francisco de Holanda, pp. 23-27.
- FORMOSINHO, João & MACHADO, Joaquim (1999). “A Administração das Escolas no Portugal Democrático”. In LAFOND, M. André Blanche et al. *Autonomia Gestão e Avaliação das Escolas*. Porto: ASA, pp. 99-118.
- FORMOSINHO, João & MACHADO, Joaquim (2005). “A administração da Escola de Interesse Público em Portugal – Políticas Recentes”. In FORMOSINHO, João, FERNANDES, A . Sousa, MACHADO, Joaquim, FERREIRA, F. Ilídio. *Administração da Educação. Lógicas Burocráticas e Lógicas de Mediação*. Porto: ASA, pp.115- 162.
- FREIRE, Paulo (1970). *Educação como Prática de Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FRIEDBERG, Erhard (1995). *O Poder e a Regra: Dinâmicas de acção organizada*. Lisboa: Instituto Piaget.
- GIASE/ME (2006). Estatísticas da Educação 2004/2005, visitado no sítio www.giase.min-edu.pt, em Setembro 2006.
- GIL, António Carlos. (1995, 4ª edição). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo: Editora Atlas.
- GODINHO, Vitorino Magalhães (1974). *A Educação num Portugal em Mudança*. Lisboa: MEC.
- GODINHO, Vitorino Magalhães (1984). *Educação Cívica*. Lisboa: Instituto de Cultura e Língua Portuguesa, ME.
- GRÁCIO, Rui; G. Snyders; A. Léon (1984). “Problemas e Perspectivas do Ensino em Portugal”. *Correntes Actuais da Pedagogia*. Lisboa: Livros Horizonte.

- HALL, Peter A., TAYLOR, Rosemary C. R. (2003). “As três versões do Neo-Institucionalismo” . *Lua Nova – Revista de Cultura e Política*, nº 58, pp. 192-223, visitada no sítio www.scielo.br, em Junho 2005.
- HILL, Manuela Magalhães, HILL, Andrew (2002, 2ª edição). *Investigação por Questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- KEITH, Novella, Z. (1996). “A Critical Perspective on Teacher Participation in Urban Schools”. *Educational Administration Quarterly*, vol. 32, (1) (February), pp.45-79.
- LATORRE, António, ARNAL, Justo, RINCÓN, Delio del (1992). *Investigación Educativa: Fundamentos y Metodologías*. Barcelona: Labor.
- LEITE, Carlinda (1997). *As Palavras mais do que os Actos? O Multiculturalismo no Sistema Educativo Português*. Tese de doutoramento. Documento policopiado. Porto: UP/FPCE.
- LEITE, Carlinda (2003). *Para uma Escola Curricularmente Inteligente*. Porto: Edições ASA.
- LEITE, Carlinda, FERNANDES, P. (2002). “Potencialidades e Limites da Gestão Curricular Local para (e na) Construção de uma Escola com Sentido para Todos”. *Gestão Flexível do Currículo*. Lisboa: ME/DEB, pp 41-62.
- LE MOS, Jorge; SILVEIRA, Teolinda (2001). *Autonomia e Gestão das Escolas. Legislação anotada*. Porto: Porto Editora (3ª edição).
- LIBÓRIO, Maria Helena O. D. (2004). *A Avaliação das Escolas. Desenvolvimento Organizacional e Ritualização*. Tese de Mestrado. Documento electrónico. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- LIMA, Licínio C. (1988). *Gestão das Escolas Secundárias. A Participação dos Alunos*. Lisboa: Livros Horizonte.
- LIMA, Licínio C. (1991). “Sociologia das Organizações Educativas e da Administração Educacional”. *O Professor*, nº 22, Novembro 1991, Braga: L.C. V. S. L. pp. 58-62.
- LIMA, Licínio C. (1992). “Organizações Educativas e Administração Educacional em Editorial”. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 8, pp.57-71.
- LIMA, Licínio C. (1998a). *A Escola Como Organização e a Participação na Organização Escolar*. Braga: IEP.

- LIMA, Licínio C. (1998b). “A Administração do Sistema Educativo e das Escolas (1986/1996)”. *A Evolução do Sistema Educativo e o PRODEP. Estudos Temáticos*. Lisboa: ME, vol. I, pp. 15-96.
- LIMA, Licínio C. (1999). “É Depois de 25 de Abril de 1974. Centro (s) e Periferia (s) no Governo das Escolas”. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 12, (1), pp. 57-79.
- LIMA, Licínio C. (2001). *A Escola como Organização Educativa*. São Paulo: Cortez Editora.
- LIMA, Licínio C. e AFONSO, Almerindo J. (2002). *Reformas da Educação Pública. Democratização, Modernização, Neoliberalismo*. Porto: Edições Afrontamento.
- LIMA, Licínio C. (2004a). “O Agrupamento de Escolas Como Novo Escalão da Administração Desconcentrada”. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 17, (2), pp. 7-47.
- LIMA, Licínio C. (2004b). “O Papel dos Agrupamentos de Escolas na Reorganização do Sistema Educativo”. *Actas do XII Seminário de Professores e de Outros Agentes Educativos. O futuro da Escola Pública em Portugal. Que Papel para os Agrupamentos de Escolas*. Guimarães: Centro de Formação Francisco de Holanda, pp. 29-44.
- LIMA, Licínio C. (2005). “A Reorganização do Centro para a Recentralização” (v/final, de 4 textos sobre o mesmo tema). *Jornal A Página da educação*, Ano 14, nº 145, Maio 2005, pp. 21.
- LIMA, Marinus Pires de (1987). *Inquérito Sociológico*. Lisboa: Editorial Presença.
- LIPMAN, Pauline (1997). “Restructuring in Context: A Case Study of Teacher Participation and Dynamics of Ideology, Race and Power”. *American Educational Research Journal Spring*, vol.34 (1), pp.3-37.
- LUCAS, José João (2004). “Territorialização: capitánias ou autonomias”. In COSTA, Jorge Adelino; VENTURA, Alexandre (org.), *Políticas e Gestão Local da Educação*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 153-159.
- MADUREIRA, Virgílio (tradução, 1980). *Dicionário de Pedagogia*. Lisboa: VERBO.
- MARTINS, António Maria (1999). *Formação e Emprego numa Sociedade em Mutação*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- MAXCY Spencer J. (1995). *Democracy, Chaos, and the New Scholl Order*. Thousand Oaks, California: Corvin Press, Inc. A Sage Publications Company.

- MEYER, John W.; SCOTT, W. Richard (1992). *Organizational Environments. Ritual and Rationality*. Update Edition. Sage Publications.
- MEYER & ROWEN (1992). “Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony”. In MEYER, John W.; SCOTT, W. Richard (org.). *Organizational Environments. Ritual and Rationality*. Update Edition. Sage Publications, pp. 21 – 44.
- NETO-MENDES, António A. (1995). *Escola Básica Integrada: a “Nova” Escola e os “Velhos” Professores: Estudo de um Caso*. Dissertação de Mestrado. Documento policopiado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- NETO-MENDES, António A. (1999). *O Trabalho dos Professores e a Organização da Escola Secundária. Individualismo e Colegialidade numa Perspectiva Sócio-organizacional*. Tese de Doutoramento. Documento policopiado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- NETO-MENDES, António A. (2004a). “Regulação Estatal, Autoregulação e Regulação pelo Mercado: subsídios para o estudo da profissão docente”. In COSTA, Jorge Adelino; VENTURA, Alexandre (org.), *Políticas e Gestão Local da Educação*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 23-33.
- NETO-MENDES, António A. (2004b). “Escola Pública: Gestão democrática e Individualismo”. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 17 (2), pp. 115-131.
- NÓVOA, António (1992). *As Organizações Escolares em Análise*. Lisboa: D. Quixote.
- OCDE/Gabinete de Estudos e Planeamento/ ME (1984). *Exames das Políticas Nacionais de Educação*. Lisboa: GEP/ME.
- PALHARES, José Augusto Branco (1996). *A Juventude, a Participação e a Escola. A Participação Estudantil em Eleições Associativas na Escola Secundária*. Braga. Universidade do Minho/IEP.
- PALHARES, José Augusto Branco (1996). “O Associativismo Estudantil e a Participação Associativa na Escola Secundária”. *Práticas e Processos de Mudança Social. Actas do III Congresso Português de Sociologia*. Lisboa.
- PARDAL, Luís A.(1991). *A Educação, a Escola e a Estratificação Social. Elementos de Análise Sociológica*. Cadernos de Análise Sócio-organizacional da Educação 1. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- PARDAL, Luís A.; CORREIA, Eugénia.(1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*.

Porto: Areal.

- PEREIRA, Maria Teresa Jacinto Sarmiento (1999). *Percursos Identitários de Educadoras de Infância em Contextos Diferenciados. Cinco Histórias de Vida*. Tese de Doutoramento em Estudos da Criança. Braga: Universidade do Minho. IEC.
- PÉREZ, José Gutiérrez (1999). “El Proceso de Investigación Cualitativa desde el enfoque Interpretativo y de la Investigación-acción” In BUENDÍA, Leonor, GONZALÉZ, Daniel, GUTIÉRREZ, José, PEGALAJAR, Marciana. *Modelos de Análises de la Investigación Educativa*. Sevilha: ALFAR, pp: (9-59).
- PINTO, José Madureira; ALMEIDA, J. F. (2001). *A Investigação nas Ciências Sociais*. Lisboa: Editorial Presença.
- POPPER, Karl R. (1982). *La Logique de la Découverte Scientifique*. Paris: Payot.
- PORTUGAL, João, FORMOSINHO, João (1994). *A Educação Pré-escolar em Portugal: Projecto de Parecer*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- PUIG, Marta Sabariego, LAFON, Inés Massot, ALCARAZ, INMA, Dorio (2004). “ Métodos de Investigación Cualitativa”. In ALZINA, Rafael Bisquera (Coord.). *Metodología de la Investigación Educativa*. Madrid: La Muralla, pp: 293-328.
- QUIVY, R.; CAMPENHOUDT, L.V.(1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- RIBBINS, Peter (1987).”Organization Theory and the Study of Educational Institutions”. In Hughes Meredyd et al. (org.), *Managing Education. The System and the Institutions*. London: Cassel Education, pp. 223-261.
- RIBEIRO, Maria da Conceição Semedo (2005). *Democracia e Participação no Governo da Escola Básica Pública Portuguesa: Um Estudo de Caso num Agrupamento de Escolas*. Dissertação de Mestrado. Documento policopiado. Universidade do Minho: IEP..
- RODRIGUES, Elsa Maria Pereira. *Da Escola Primária à Emergência do Agrupamento de Escolas. As Representações dos Agentes Educativos Locais*. Dissertação de Mestrado. Documento policopiado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- ROZICKI, Cristiane (2001). “Cidadania: Reflexo da Participação Política”. *Revista Espaço Académico*, ano I, nº3, Agosto 2001, visitada no sítio www.espacoacademico.com.br, em 2006/03/7.

- RUIZ, Teresa B. et al, “Micropolítica na Escola” (1997). *Revista Iberoamericana de Educação*, nº 15, Setembro/Dezembro, visitada no sítio www.campus-oei.org, em 10 Outubro 2005.
- SÁ, Virgínio I. M. (2004). *A Participação dos Pais na Escola Pública Portuguesa. Uma Abordagem Sociológica e Organizacional*. Braga: Universidade do Minho. IEP.
- SAMPAIO, José Maria Teles (1997). *Parceria na Gestão Escolar. Atitude dos Professores Perante uma Gestão Participada*. Dissertação de Mestrado. Documento policopiado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- SAINSAULIEU, Renaud (1987). *Sociologie de L’Organization et L’Enterprise*. Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques & Dalloz.
- SANTOMÉ, Jurjo Torres (1995). *O Currículo Oculto*. Porto. Porto Editora
- SANTOMÉ, Jurjo Torres (1998). *Globalização e Interdisciplinaridade. O Currículo Integrado*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- SANTOMÉ, Jurjo Torres (2003). *Ventos de Desescolarização. A Nova Ameaça à Escolarização Pública*. Lisboa: Plátano Editora.
- SANTOS, João dos (1982). *A Caminho de uma Utopia...Um Instituto da Criança*. Lisboa: Livros Horizonte.
- SARMENTO, Manuel Jacinto (1994). *A Vez e a Voz dos Professores*. Porto: Porto Editora.
- SARMENTO, Manuel Jacinto (1995). “A Construção Social das Comunidades Educativas”. *Revista Portuguesa de Educação*, Vol.8 (1), pp. 99-116.
- SARMENTO, Manuel Jacinto; SOUSA, Tomé Bahía e FERREIRA, Fernando Ilídio (1998). *Tradição e Mudança na Escola Rural*. Lisboa: ME
- SARMENTO, Manuel Jacinto (2000). *Lógicas de Acção nas Escolas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- SARRAMONA, Jaume ((1993). *Como Entender e Aplicar a Democracia na Escola*. Lisboa: Plátano – Edições Técnicas
- SCOTT, W. Richard (1995). *Institutions and Organizations*. Thousand Oaks. Sage Publications.
- SELLTIZ, Claire, WRIGHTSMAN, Lawrence S., COOK, Stuart W. (1977). *Les Méthodes de La Recherche en Sciences Sociales*. Montréal : Les Éditions HRW.
- SILVA, Augusto Santos, PINTO, José Madureira (orgs.), (2001). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Afrontamento .

- STOER, Stephen (1986). *Educação e Mudança Social em Portugal*. Porto: Afrontamento.
- STOER, Stephen; STELEROF, Alan e CORREIA, José Alberto (1990). “O Novo Vocacionalismo na Política Educativa em Portugal e a Reconstrução da Lógica da Acumulação”. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº 20, pp: 11-53.
- STOER, Stephen & RODRIGUES, Fernanda (com a colaboração de Helena Barbieri) (1999). *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária. A Análise do contributo das Parcerias*. Porto: CIIE da FPCE/UP e IIE
- STURMAN, A. (1997). “Case Study Methods”. In KEEVES, John. *Educational Research, Methodology and Measurement: An International Handbook*. Adelaide: Flinders University of South Australia, PERGAMON, pp: 61-66.
- TAYLOR, Frederic W. (1990). *Princípios de Administração Científica*. S. Paulo: Ed. Atlas SA.
- TEODORO, António (1994). *Políticas Educativas em Portugal. Educação, Desenvolvimento e Participação Política dos Professores*. Porto: Bertrand Editora.
- TEODORO, António (2001). *A Construção Política da Educação. Estado, Mudança Social e Políticas Educativas em Portugal Contemporâneo*. Porto: Edições Afrontamento.
- TEODORO, António (2003). *Globalização e Educação – Políticas Educacionais e Novos Modos de Governação*. Porto: Edições Afrontamento.
- TUCKMAN, Bruce W. (1994). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian .
- VALA, Jorge (1986). “A Análise de Conteúdo”. In SILVA, A. S.; PINTO, J. M. (org.). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento, pp.
- VILARINHO, Maria Emília, (2001). *Jornal A Página da Educação*, ano 10, nº108, Dezembro 2001.
- WEBER, Max (1971). “Os Fundamentos da Organização Burocrática: uma Construção do Tipo Ideal”. In Edmundo Campos (org.). *Sociologia da Burocracia*. Rio de Janeiro: Zahar, pp. 15-28.
- WEBER, Max (2001). *Conceitos Sociológicos Fundamentais*, Lisboa: Edições 70.
- WEICK, Karl (1978). “Educational Organizations as Loosely Coupled Systems”. *Administrative Science Quarterly*, 21, March, pp. 1-19.
- WERLE, Flávia Obino Correia (2000). “Participação como Cultura na Escola Básica”. *Revista Educação*. Porto Alegre. Ano xxiii, nº 42. pp. 69-78.

WHITAKER, Patrick. (2000). *Gerir a Mudança nas Escolas*. Porto: ASA.

UNESCO (1982). *Para uma Política de Educação em Portugal*. Lisboa: Livros Horizonte.

LEGISLAÇÃO

Decreto-Lei nº 47 480/ 67, de 2 de Janeiro – Unificação do 1º Ciclo do Ensino Básico Liceal e do Ciclo Preparatório do Ensino Básico.

Decreto-Lei nº 48 572/68, de 9 de Setembro – Estatui, como obrigatório, Ciclo Preparatório do Ensino Secundário.

Decreto-Lei nº 49 410/69, de 24 de Novembro – designação profissional do pessoal não docente.

Lei nº 5/ 73, de 25 de Julho – Lei de Bases do Sistema Educativo (Reforma Veiga Simão).

Decreto-lei nº 203/74, de 15 de Maio – Regulamenta o Programa do I Governo Provisório.

Decreto-lei nº 735 A/74, de 21 de Dezembro – Órgãos de Gestão Democrática

Decreto-lei nº 270/75, de 30 de Maio – Criação do Serviço Cívico Estudantil.

Decreto-lei nº 769-A/76, de 23 de Outubro – Órgãos de Gestão Democrática.

Despacho nº 7/77, de 1 de Fevereiro – Participação das Associações de Pais e Encarregados de Educação (APEE) no Sistema Nacional de Ensino.

Despacho nº 161/77, de 21 de Novembro – Criação do Ano Preliminar nas Escolas Primárias.

Despacho nº 284/77, de 25 de Novembro – Criação das Classes de Educação Pré-escolar (CEPE).

Lei nº 5/77, de 1 de Fevereiro – Criação da rede oficial da Educação Pré-escolar.

Decreto-Lei nº 786/78, de 30 de Dezembro – Criação da Rede Pública de Jardins de Infância.

Decreto-Lei nº 542/79, de 31 de Dezembro – Estatutos dos Jardins de Infância.

Decreto Regulamentar nº 44-B/83, de 1 de Junho – Regime da Classificação de Serviço na Função Pública.

Lei nº 46/86, de 14 de Outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo.

Decreto-Lei nº 3/87, de 3 de Janeiro – Redefinição Organizacional do Ministério da Educação.

Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de Fevereiro – Regime Jurídico de Autonomia dos Estabelecimentos de Ensino.

Decreto-Lei nº 172/91, de 10 de Maio – Regime de Direcção, Administração e Gestão das Escolas.

Decreto-lei nº 249/92, de 9 de Janeiro – Criação dos Centros de Formação das Associações de Escolas.

Despacho Normativo nº 98-A/92, de 20 de Junho – Avaliação dos Alunos do Ensino Básico

Despacho nº 37-A/SEEI/96, de 5 de Setembro – Direcção e Gestão dos estabelecimentos de Ensino (Composição do Conselho Pedagógico).

Despacho nº 128/ME/96, de 17 de Junho – Cessação dos Mandatos dos Delegados e Subdelegados Escolares.

Despacho nº 130/ME/96, de 8 de Julho – Programa de Avaliação Externa do Regime de Autonomia.

Despacho nº 147 – B/ME/96, de 1 de Agosto – Associação de Estabelecimentos de Educação e de Ensino para a Constituição de Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP's).

Portaria nº 192/96, de 30 de Maio – Programas Ocupacionais para Desempregados.

Despacho Normativo nº 27/97, de 2 de Junho – Associação ou Agrupamentos de Escolas.

Decreto-Lei nº 7/97, de 10 de Fevereiro – Lei-Quadro da Educação Pré-escolar.

Decreto-Lei nº. 147/97, de 11 de Junho – Regime jurídico da expansão da rede da Educação Pré-escolar.

Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio – Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos de Educação Pré-escolar e dos Ensinos Básico e Secundário.

Lei nº 24/99, de 22 de Abril – Alteração ao Decreto-Lei nº 115-A/98.

Decreto Regulamentar nº 12/2000, de 29 de Agosto – estabelece as regras aplicáveis à constituição dos agrupamentos de escolas.

Lei nº 7/2003, de 15 de Janeiro – Cria os Conselhos Municipais de Educação.

Despacho nº 13 313/2003, de 22 de Agosto – Ordenamento da Rede Educativa.

Decreto-lei nº 184/2004, de 29 de Julho – Regime Estatutário do Pessoal não Docente.

Constituição da República portuguesa 2004. 6ª Revisão.

APÊNDICES

1 – ENTREVISTAS

1.1- Guião de entrevista 1

A – Identificação pessoal e profissional do entrevistado

B – Representação social, do poder dos grupos, na organização escolar

1 – No seu entender, em que situações há participação do pessoal não docente?

2 – Considera que o pessoal não docente tem sempre posições homogéneas, é um grupo coeso? A que factores atribui esse procedimento?

3 – Na sua opinião quem são os actores educativos mais influentes, com mais poder, na política organizacional do agrupamento? O que o leva a essa conclusão?

4 – Se tivesse que fazer uma ordenação dos vários grupos, do pessoal não docente, quais os que achava com mais poder e com menos poder?

C – Representação social da participação, do pessoal não docente

5 – O pessoal não docente não depende todo da mesma tutela. Considera que há diferenças assinaláveis nos tipos de participação?

6 – Tem havido conflitos na avaliação do pessoal não docente? As pessoas que não pertencem ao ME, também têm sido avaliadas?

7 – A que factores atribui a maior ou menor participação do pessoal não docente?

8 – Considera que o pessoal não docente poderia ser dispensado ou substituído pelas novas tecnologias ou por equipas em regime de *outsourcing*?

1.2 - Guião de entrevista 2

A – Identificação pessoal e profissional do entrevistado

B – Representação social, do poder dos grupos, na organização escolar

1 – Porque escolheu esta profissão?

2 - Como é o seu dia-a-dia aqui na escola? Quem organiza o seu trabalho? Quais são as suas responsabilidades? Tem tempo para trocar impressões com os colegas dos outros serviços?

3 – Costuma dar a sua opinião quando é preciso resolver algum assunto importante na escola? Quem costuma tomar as decisões? O restante pessoal não docente é chamado?

C - Representação social da participação, do pessoal não docente

4 – E no agrupamento? Costuma participar nas reuniões? Conhece as pessoas de lá? Quem?

5 – Conhece bem os alunos? Conhece os pais dos alunos? Costuma conversar com eles?

6 – E os professores? Fala muito com eles? Sobre que assuntos? (política, coisas da escola, assuntos particulares, notícias, desporto...)

7 – Acha que há diferenças entre o pessoal não docente do ME e aqueles que não pertencem ao ME? (de tratamento, de participação nas reuniões, de avaliação, em acções de formação...)

8 – Se lhe dissessem que a escola já não precisava de si, que contratou uma empresa que vem cá trazer o almoço e fazer as limpezas, por exemplo, como reagiria?

1.3 – Transcrição das entrevistas

Entrevista nº 1

Chefe dos serviços de administração escolar

12 Junho 2006

I – Muito obrigada, por ter aceite fazer esta entrevista connosco. Eu pedia-lhe que, em primeiro lugar, nos fizesse uma pequena identificação pessoal e profissional (categoria profissional) dentro do agrupamento de escolas.

E – Eu sou o (...), sou chefe dos serviços de administração escolar em regime de substituição. Eh....

I – Já agora o que é isso de ... ser chefe em regime de substituição?

E – Chefe em regime de substituição é assim, eh..... é uma situação criada pelo Decreto-lei 223 de ... se a memória não me falha, de 88, creio eu, e que era para ...eh ... ocupar um posto na abertura de uma escola; pronto, eh ... fui convidado para ... abrir a secretaria de uma escola; foi nesse sentido; como uma conveniência do próprio serviço.

I – Como nós já conversámos antes, o teor da nossa entrevista tem a ver com a participação do pessoal não docente e então eu gostava que me dissesse, na sua opinião, concretamente no agrupamento em que estamos, em que situações ou em que contextos é que considera que há participação do pessoal não docente?

E – Eh ... no campo específico dos ... serviços administrativos, nós estamos, nós estamos forçosamente, estamos envolvidos em ... todos, em todo o próprio agrupamento, no próprio pessoal e isso tudo; no campo do pessoal auxiliar, a missão já é totalmente diferente; já há outras coisas, outras envolvências, eh ... que eu aí desconheço, portanto, eh ... qual

I – Portanto, não tem muito contacto com o outro pessoal não docente.

E – Eh ... pouco ... pouco ...

I – Relativamente ao resto do pessoal não docente do agrupamento, também não há contactos?

E – Há pouco contacto, pouco contacto, porque o agrupamento em si é disperso, e ... dificulta em parte esse mesmo ... esse próprio contacto!

I – Apesar do pessoal não docente se dividir em vários grupos profissionais, portanto o pessoal não docente administrativo, os auxiliares de acção educativa, ...

E – Sim, sim ...

I – cozinheiros, portanto, várias categorias profissionais, considera que, apesar de haver essa divisão ... o pessoal não docente será um grupo coeso ... ?

E – Eu acho que sim ... poderia haver uma coesão ainda muito maior. Podia haver uma coesão muito maior, portanto, porque o pessoal não docente se tiver força consegue!... Consegue, eh...! (sorrisos) ... Movimentar muitas coisas, não é! Mas...

I – E o que é que acha que dificulta, ... que então não haja coesão ao nível de todo o pessoal não docente? Quais serão os factores que impedem?

E – Não sei, talvez, ... a própria essência da ... pessoa, das pessoas em si, que ... sejam mais fechadas ... ou mais abertas e que às vezes possam entrar num campo de ... pronto ... num campo fechado e não se queiram abrir, não é ... pronto é assim ... há uns que são mais abertos ... há outros que são mais fechados, pronto ...

I – Factores pessoais?

E – Sim, também, também conta muito...

I – E o facto de ... as várias pessoas pertencerem a organismos diferentes, ... eu penso que há pessoas que pertencem ao Quadro, pertencem ao Quadro do Ministério da Educação, outros que não, outros até serão ... estarão a cumprir ocupação ...

E – Centros de Emprego ...

I – ... programas ocupacionais ... Pensa que isso pode ser um factor que contribua para essa falta de coesão entre as pessoas, ou não?

E – Não, não, eu acho que não!

I – Não é por aí?

E – Não, não é por aí!

I – Se tivesse que fazer uma ordenação, os vários grupos, ou dos vários subgrupos do pessoal não docente, a quem é que atribuiria mais poder?

E - ...

I – Vamos pensar nas várias categorias profissionais ...

E – Eh ... mais poder?! Eh ... ah ... todos nós ... (sorrisos) temos poder ... desde que a gente o consiga controlar ...

I – E em relação aos outros actores educativos do agrupamento: professores, pais, autarquia ... em que lugar colocaria o pessoal não docente? Numa escala hierárquica de poder!

E – Eu colocaria o pessoal não docente, num ... num ... segundo patamar...

I – E no primeiro?

E – No primeiro é óbvio que seria o pessoal docente!

I – Como é que avalia a representação do pessoal não docente, nos órgãos de gestão do agrupamento? Quando eu digo representação refiro-me à participação por representatividade, ... penso que o pessoal não docente estará representado nos órgãos, (conselho pedagógico, assembleia de escola), por alguém?!

E – Exacto!

I – O que é que me pode dizer dessa representação que está nos órgãos? Conhece as pessoas que estão nos cargos?

E – Sim conheço, conheço as pessoas que estão nos cargos ... pronto ... mas lá está ... eh ... não sei ... no fundo ... a essência dos que lá estão, das pessoas que lá estão, do pessoal não docente, também são meus representantes, ... eh ...

I – Acha que estão bem representados?

E - ... Sim. Acho que sim.

I – As pessoas que vão às reuniões, elas são participativas?

E – Eh ... não posso julgar isso porque ...

I – Não participa nessas reuniões?

E – Eu não.

I – Não tem nenhum cargo de representação?

E – Eu não. Participo na assembleia de escola, ou melhor irei participar agora na assembleia de escola. É totalmente diferente do conselho pedagógico!

I – Vai participar na assembleia como representante do pessoal não docente?

E – Sim!

I – Eleito?

E – Eleito!

I – Mas portanto ainda não tem essa experiência?

E – Não, eh ... vai ser a primeira batalha!

I – Portanto, não tem conhecimento de questões que sejam levadas às reuniões, por exemplo?

E – No caso específico do pedagógico, não ...

I – Em relação à avaliação do pessoal não docente, acha que tem havido conflitos?

E – P’ra já não! Mas, eh ...

I – Quando diz p’ra já!?

E – P’ra já não! Posteriormente sim!

I – Está-se a referir a quê, concretamente?

E – Ao SIADAP!

I – Acha que aí vai haver conflito?

E – Vai, vai, vai ...

I - Quer explorar mais um pouco essa ideia?

E – Eh era um tema que demoraria, não só um dia, mas vários dias para se falar sobre isso!É complicado! ... Com a falta de formação! ... A formação é pouca ... lançam, ... lançam o SIADAP em 2004 ... com bases para se arrancar ...eh ... no princípio, agora de 2006, com o decreto Regulamentar ... eh que veio, portanto estabelecer parâmetros, ... para o pessoal não docente, pronto, p’ró Ministério da Educação, ... só que é muito complicado! ...

I – Pensa que isso poderá ser um obstáculo à maior participação do pessoal não docente, ...

E – Sim ...

I – A questão da aplicação do SIADAP?

E – Sim! O SIADAP, enquanto uma pessoa não está envolvido, ... enquanto não estamos envolvidos, ... eu digo sinceramente, não estamos envolvidos ... eu estou mais ou menos envolvido já, ... no sistema, ... da avaliação, ... só que não conheço, não conheço a outra face dos funcionários que vão ser avaliados. Eu sou um avaliador, não conheço a maneira de ser dos avaliados. O que será, ... ou o que irá surgir, quando tiver de pôr em prática, o sistema de avaliação, como avaliador? ...Não sei como é que vai ser!

I – Pensa que pode haver, que isso pode trazer conflitos, por exemplo de relações entre...

E – Pode!

I - ...entre avaliador e avaliado?

E – Pode, pode, pode!

I – E também, eh ... maior ou menor participação na vida da escola, do pessoal?

E – Pronto, os objectivos que vão ser, eh ... traçados, para cada avaliado, ... eu não conheço, como disse, a maneira de pensar das outras pessoas,mas estou apreensivo, estou apreensivo (sorrisos), sobre o lançamento da proposta dos objectivos aos funcionários! Não sei como é que vai ser! Não sei como é que as pessoas vão encarar isso?!

I – Por enquanto, ainda não temos o sistema aplicado, a que factores é que atribuiria ...

E – Não, é p’ra estar em prática já!

I – Era para estar em prática!

E – Era! É p’ra estar em prática, já!

I – Vê mudanças de comportamentos nas pessoas, agora que o sistema ...

E – Sim! Sim ... isto ... é ... (sorrisos) muito ...

I – O que é que é mais visível? Que diferenças nota ...

E – Eu não sei, as pessoas percebem o sistema de avaliação e tentam mostrar ... ou então, ou então ... quer dizer ... é mais uma passividade ... mais uma passividade, é uma coisa ... é um assunto que vai entrar ... não é como antigamente ... as coisas agora são totalmente

diferentes ... e as pessoas têm que se consciencializar, com a avaliação. Isso é ... importante!

I – Considera que o pessoal não docente possa ser dispensado das escolas e ser substituído por equipas de *outsourcing*, por exemplo a servir as refeições, a fazer as limpezas?! Pensa que era viável um sistema assim?

E – Em determinadas escolas ... ah ...

I – Acha que é possível?

E – Eu acho que sim. ... que há essa possibilidade. Tudo depende do meio em que o próprio estabelecimento esteja inserido

I – Depende do meio em que a escola está inserida?

E – Sim!

I – Pensa que aqui, era viável neste agrupamento? O pessoal não docente ser dispensado?

E – Ora bem, ser dispensado, não! O pessoal não docente é sempre (sorrisos)... é sempre ...

I – Não pode ser dispensado?

E – Não pode ser dispensado!

I – Porquê?

E – Porque são peças, são peças fundamentais no xadrez da educação! ...

I – E eu voltava a perguntar porquê? (sorrisos)

E - ... (sorrisos) ... Isto dá ... isto podia dar para explicar ...

I – Na sua opinião são peças fundamentais ...

E – São, são peças fundamentais, porque sem eles sem o pessoal não docente, pronto, uma escola não pode funcionar. Uma escola, ou um agrupamento não pode funcionar ...

I – Aonde é que acha que fazem mais falta? Aonde ou em que situações?

E – Sítios nevrálgicos da escola. Fora ... fora ... dos órgãos de gestão!

I – Nos serviços?

E – Sim, nos serviços, na limpeza, na orientação dos próprios alunos, pronto ...

I – A orientação dos alunos é importante?

E – Sim. Também podem ser bons condutores ... dos alunos! ...

I – A participação ...

E – Sim ...

I – A esse nível, junto dos alunos é importante!

E – Exactamente!

I – Ocorre-lhe acrescentar mais alguma coisa ao teor da nossa conversa?

E – Eh ... Não, neste momento, não. Não ocorre ...

I – Bom, então agradeço mais uma vez, ter-nos concedido esta entrevista!

Entrevista nº 2

AAE – ao serviço no telefone, com vínculo efectivo à escola

13 Junho 2006

I – D. (H...) bom dia! Muito obrigada por ter aceite trabalhar connosco. Como sabe estamos a fazer um trabalho sobre a participação do pessoal não docente ... e então eu gostava de lhe perguntar, em primeiro lugar, porque é que escolheu esta profissão?

E – É assim. Ah ... eu ... profissionalmente não foi o curso que eu tirei, não foi este curso que eu tirei. Eu tirei o curso de cabeleireira. E depois entretanto casei tive os meus filhos e cheguei a um certo ponto que achei que ... já poderia fazer as ... profissionais, uma vez que os meninos foram para a escola e eu gostei sempre muito, ou da educação ou enfermagem. Ah ... na altura não estudei porque não havia assim muitas possibilidades mas tive sempre vocação ... para ajudar. E então concorri à função pública. Concorri a nível externo. Foi um exame que houve na altura a nível externo. Tanto podiam concorrer internos, pessoas que já trabalhavam a contrato, ou externos. E eu concorri a nível externo. Tive uma nota razoavelmente boa. ... Ah ... fui admitida. Poderia ter continuado na minha profissão, mas eu achei sempre que tinha mais vocação para isto, do que p'ra minha própria profissão.

I – Gostava da área da educação!

E – Exacto!

I – E o que é que a atrai mais na área da educação?

E – Eu não sei! Gosto ... gosto muito de ajudar as crianças e gosto de conviver com o ser humano ...ah ... sei lá, é uma área que eu gosto! Por exemplo em cabeleireira, também tinha contacto com as pessoas mas era diferente! Era um bocado diferente! A gente estar a trabalhar, a gente a fazer aquelas coisas, aqueles caprichos ... aquelas coisas ... eu às vezes achava aquilo assim um bocadinho ... não era muito o meu género!

I – Aqui, concretamente neste agrupamento, qual é a sua tarefa?

E – Eu aqui faço um bocadinho de tudo. Faço marcação de faltas a professores, ...ah ... aquilo que me pedem ...forneço ...

I – Mas eu costumo vê-la no telefone!

E – Também atendo o telefone! Faço os memorandos quando os professores dizem que estão a faltar ... faço isso à direcção ... limpo ... faço um bocadinho de tudo!

I – Várias tarefas! E quem é que organiza o seu trabalho?

E – É assim: o meu trabalho, logo de início o director estipulou o telefone, a marcação de faltas, e depois a limpeza, e depois, o resto das coisas vêm por acréscimo! Vem um, pede-me uma coisa, ou um bocadinho disto ... ou um pano ... eu é que estou aqui ... pedem-me isso ou aquilo ... ou é preciso salas, também organizo ... se está uma sala livre ... e depois também quando é preciso fazer substituições, quando há pessoas a faltar, vou ver quem é que são os professores que vão dar ... isso também é tudo comigo ... a abertura dos livros ... sou eu que faço a abertura toda dos livros ...

I – E como está aqui nesta área central também atende as pessoas que vêm de fora!

E – De fora também, exacto, também as encaminho para a direcção de turma ... ou para o director! Logo que eu veja alguém que se me dirija, ou eu me dirijo, eu ...

I – A senhora faz atendimento ...

E – Faço, faço ...

I – Olhe e com os colegas, tem tempo para conversar para trocar impressões!?

E – Ah ... naquilo que acho que é necessário, sim! Não me meto muito em assuntos que às vezes não levam a resultado nenhum ... mas noutras coisas, dentro da área profissional...

I – Mas quando são assuntos importantes para a escola?

E – Ai isso sim! Isso sim! Se é preciso isto ou aquilo, tudo bem ... às vezes se é preciso qualquer coisa que o nosso chefe não esteja, tento que corra tudo na normalidade...

I – Reuniões, costuma participar em reuniões de pessoal não docente?

E – Nós por norma, não costumamos fazer. Não costumamos reunir. Quanto a Pedagógico é assim, eu costumo estar bastante dentro disso porque eu tenho de afixar as actas, também é uma das coisas que eu faço ... e então dou uma vistinha de olhos sobre aquilo que se passou. É uma das coisas que não temos feito até hoje, reuniões, embora às vezes pergunte, fale sobre isso, mas não há esse hábito de fazer reuniões!

I – Mas há um representante do pessoal não docente no Pedagógico?

E – Há, há ... o nosso encarregado.

I – E essa pessoa costuma depois dizer-vos o que é que se passou na reunião, ou não há esse hábito?

E – Eu, por norma, costumo às vezes fazer perguntas, ... não, não faço muitas perguntas porque eu depois vou ver na acta. Eu leio a acta, aquilo que está na acta é o que normalmente se tem passado na reunião. Não estou muito interessada em ir, às vezes perder um bocadinho de tempo, porque passa-me a acta pelas mãos. Quanto aos meus colegas não sei se lhe é transmitido do ou não. Ainda nesta última reunião do pedagógico fiz diversas perguntas. O que é que havia de alterações, uma vez que agora vai haver avaliações ... e ele respondeu-me.

I – Acha que essa pessoa que está no Pedagógico os representa bem, leva os vossos problemas ao Pedagógico?

E – Eh ... é assim, quanto a problemas, não vejo que haja assim grandes problemas, pelo menos da minha parte, não é ...para mim está a correr ... agora quanto aos outros colegas, não sei ...

I – Aqui no agrupamento vocês têm contacto com os outros colegas das outras escolas e jardins de infância, ou nem por isso?

E – É assim: tenho uma vez por acaso, quando eles vêm meter artigos, ou assim. Mas eles dirigem-se à secretaria. Há três ou quatro elementos que eu conheço, mas ...

I – Não há muito contacto!?

E – Não há muito contacto! Houve agora um bocadinho de contacto, que tivemos uma acção de formação pós-laboral em conjunto, o primeiro ciclo e nós ... quem se quis inscrever, inscreveu ... mas assim a nível profissional ...

I – ...Não há grande contacto!

E – Não, não!

I – E em relação aos colegas daqui da escola, que pertencem a várias categorias profissionais, os auxiliares, o pessoal da cozinha, o pessoal administrativo, há contacto entre vocês, ou cada um está muito nas suas tarefas?

E – Eh ... eu, por exemplo, vou à cantina, às vezes vou entregar correspondência, venho aqui às vezes trazer toalhas para lavar, ou assim, mas é assim um contacto assim um bocadinho ... um contacto pequeno porque elas estão nas tarefas delas e eu vou lá quando preciso de lá ir, não é ... quando preciso de ir buscar qualquer coisa ...

I – É mais esporádico ...

E – Sim ...

I – Ultimamente tem-se falado muito na avaliação pelo sistema novo. Mas antes de este sistema estar implementado, acha que havia conflitos por causa da avaliação entre o pessoal?

E – Não. Não, conflitos, propriamente, não! Eu acho que conflitos, não.

I – Quando é preciso resolver algum assunto importante, acha que o pessoal é um grupo unido? Ou nem por isso?

E – Eh

I – Ou não participam muito nas decisões da escola?

E – Em grandes decisões ... isso ... não ...

I – ... Não passa muito por vocês?

E – Isso não, não passa não.

I – Conhece os documentos reguladores da escola? O Projecto Educativo...

E – Regulamento ... e assim ... tem sempre alguma coisa a alterar, mas por norma ...

I – Mas o pessoal dá alguma opinião sobre a formalização desses documento, ou não?

E – É assim, há aqueles elementos que são os ... que fazem parte da reunião ... são esses que dão a palavra deles!

I – Olhe, aqui na escola, há pessoas contratadas por várias entidades?

E – Há, há ...

I – Portanto, umas que pertencem ao Ministério, outras ...

E - ... que pertencem à Câmara, outras são contratadas pela escola ...

I – Há alguém a cumprir aqueles programas do Centro de Emprego?

E – Duas senhoras que temos aí, vieram pelo Centro de Emprego.

I – E como é a relação com essas pessoas, as que pertencem ao Ministério e as que pertencem aos outros organismos? Como é que se entendem?

E – É uma relação normal. É! Eu pelo menos, entre uma pessoa seja de que entidade for, eu acho que devemos ter a colaboração dessas pessoas para que possam aprender e dar o seu melhor e não estar a olhar se ... só tem a quarta classe ou vem de uma entidade diferente, estar a ser discriminado. Sei que às vezes há pessoas que o fazem mas eu acho que não tem lógica nenhuma, que é para que elas possam aprender e dar o seu melhor. Porque, à medida que as pessoas vão sabendo fazer melhor as coisas, podem aliviar um bocadinho a nossa carga, não é! Eu não tenho nada contra isso. A única coisa que eu vejo é que essas pessoas que vêm por sete, oito ou nove meses,... após esse tempo que já adquiriram uma certa experiência, ... essas pessoas vão-se embora. E se nós tivéssemos todas as pessoas a trabalhar ... da parte do fundo de desemprego, acabaria por a escola não ter o benefício daquilo que está a ensinar às pessoas, porque acaba o tempo e vão-se embora! Aqui não é muito o caso porque nós só temos duas, mas imagine que nós tínhamos seis ou sete pessoas, do fundo de emprego, ... ao fim de oito ou nove meses, já não sei exactamente por quanto tempo é que vêm, aquilo que adquiriram é tempo perdido, não é! Voltam a vir outras pessoas, volta-se a ... vão-se outra vez embora! E eu acho que isso para as pessoas e para a escola não dá segurança nenhuma. Eu acho que as pessoas adquiriram conhecimentos, é enriquecedor, para eles ... mas se não vão utilizar, a seguir, esses conhecimentos porque vão ter que ir, é tempo perdido! Isso é como tudo!

I – Cria instabilidade!?

E – Acho que sim, acho! Acho porque essas pessoas estiveram a adquirir conhecimentos que não vão aplicar mais na vida!

I – Eh ...sabe que há escolas que ...

E - ... e vai-se perdendo, vai-se perdendo muita coisa, porque chega a certo ponto que a pessoa tem que começar tudo do zero, não é ...

I – E isso não é bom para as pessoas nem para a escola!?

E – Nem para as pessoas, nem para a escola! Acho que não!

I – Como é que ficam os alunos, no meio disto tudo?

E – No meio disto tudo, os alunos acho que perdem. Nós temos umas certa regras e se nós ... este ano vem uma pessoa e ensinam-se essas regras, a pessoa vai-se embora e começa-se tudo de novo ... mas quando as pessoas começam a ser, vá lá, profissionais na matéria, vão embora! No fundo temos sempre uns aprendizes! Na minha maneira de ver acho isso. Porque nós não podemos ver uma pessoa com um ano, que tenha a experiência de outra que já trabalha há nove ou dez anos num sector! ...

I – Neste tempo mais seguido de permanência na escola, o que é que acha que a escola lucra?

E – Eu acho que uma pessoa, se está naquele lugar há muito tempo, normalmente é porque gosta e depois as pessoas também têm que avaliar a capacidade dela ... mas quando uma pessoa se empenha e gosta do que está a fazer, quantos mais anos tem, acho que ... mais experiência profissional adquire! Aí já se pode transmitir ... eu lembro-me de que quando entrei na escola e fiquei ... eu pensei como é que vou fazer? E a gente ao longo dos anos vai adquirindo mais experiência, saber como há-de lidar, saber como há-de tratar com os alunos ...

I – E aos auxiliares, os alunos procuram-nos muito?

E – Sim!

I – O que é que eles querem mais do pessoal não docente?

E – Eh ... fazem perguntas sobre tudo, eles fazem perguntas sobre tudo ...

I – Há bom relacionamento entre o pessoal ...

E - ... e os alunos ... sim ... há um caso ou outro que mas eu acho que a priori é má educação! Vem de casa e depois nós aqui também não podemos fazer muito aqui porque eles acham que nós não temos o direito! Não temos o direito de exigir deles, pronto! Cria-se um ... mas isto é como tudo ... quem já nasce torto numa família torta, depois é muito difícil de endireitar, não é! Depois também já vai muito da criança: uma criança pode ser de uma família muito pobre, mas se lhe ensinam as boas maneiras, ele tem as boas maneiras, não as vai deitar fora ... pronto, se vem com más maneiras, é muito difícil para nós incutir-lhe ... depois eles sabem que a escola, hoje em dia ... eles são intocáveis

I – Há problemas?

E – Não são assim muitos, mas, alguns há!

I – Acha que o pessoal não docente se preocupa em resolver essas questões?

E – Eu pelo menos ... ah ... sou capaz de perder cinco ou dez minutos e estar ali a ... a ... fazer ver ... que não é ... que não é daquela maneira que se deve agir e ... que não faz parte da educação ... e no dia de amanhã não é um patrão que vai estar a apaparicar ali as asneiras deles e, principalmente a nível de educação que nós podemos ser ignorantes, ao nível de qualquer coisa que queiramos saber e não sabemos, mas ... somos bem educados, humildes, ... qualquer pessoa é capaz de tentar ...

I – E a senhora tem essa preocupação em passar-lhes isso?

E – Eu tento, tento...

I – Ninguém lhe pede?

E – Não ninguém me pede! Eu acho que devemos fazer isto por eles, porque nós também temos filhos ... às vezes ... isto ou aquilo, acho que não está correcto ... e eu tenho de chegar a ponto de ver que eles realmente compreenderam ... passo ali ... eles rodeiam ... é o nosso papel ... acho que é o nosso papel!

I – E em relação ao pessoal, com os professores?

E – Eu trabalho aqui há onze anos, não tenho, não tenho que dizer!

I – Eu referia-me mais ao tipo de trabalho que vocês fazem com eles!

E – Directamente com os alunos, ou com os professores?

I – Com os professores! São eles que vos procuram?

E – É assim, se é preciso alguma coisa nas salas, ou se um aluno muitas vezes está a ser perturbador na sala, é para o ir buscar; muitas vezes até se sentam aqui a fazer um trabalho que destinam para eles estarem aqui ... quando eles estão agitados na sala, que muitas vezes não podem trabalhar, perturbam os outros ... muitas vezes mandam cá p'ra fora até eles ficarem um bocado mais sossegados ...

I – Portanto vocês, pessoal não docente, estão ali a acompanhar esses alunos!

E – Eles vêm, sentam-se aqui, enquanto vamos fazendo outra coisa, vamos dando uma vistinha de olhos e ... vemos se ele está a fazer ou não aquilo que o professor estipulou!...

I – Já me disse que também marcam as faltas...

E – ... Marcamos as faltas! ...

I – E convívios para o pessoal todo, costuma a haver?

E – Ah ..., sim! Por exemplo agora vai haver uma feirinha, é o mosaico romano, toda a gente está convidada para participar. Cada um já tem as horas marcadas para ir para as tendas, uns para a barraca das bebidas, outros para a tenda do pão, dos legumes

I - ... Estão mesmo envolvidos, nessa feira!

E – Estamos, estamos.

I - Olhe, sabe que há escolas, onde as refeições são feitas por equipas que vão de fora, as limpezas são feitas também por essas equipas. Se lhe dissessem que já não precisavam de si, que o pessoal ia ser substituído por uma dessas equipas, como é que reagiria?

E – Eu não reagia bem, porque era mais um elemento no fundo de desemprego a ir buscar dinheiro sem, sem ... trabalho, não é! E eu acho que isso não é gratificante p'ra ninguém. Eu também tenho a minha família p'ra manter ... eu que estive estes anos todos aqui e agora vou fazer o quê?!

I – E a escola, acha que a escola ia ganhar com isso?

E – Hum, não! Não, porque eu tenho conhecimentos de casos de há vinte e mais anos atrás, em caso até de hospitais onde havia uns auxiliares que limpavam, faziam as refeições, era preciso um copo de água e eles iam. E mandaram todas essas pessoas embora e foram buscar ... empresas privadas que ficaram a fazer isso! E às vezes estavam os doentes a queixar-se, a precisar de um copinho de água, ou isto e aquilo e não são atendidos. As nossas tarefas, nós estamos aqui p'ra limpar! ... E não é serem maltratados, mas é perder regalias, ... aqui foi o doente! É a mesma coisa! E já me aconteceu de ver num hospital, tudo cheio de papéis no chão, no consultório do médico e não é a enfermeira que vai limpar, que não é tarefa dela e está ali aquilo ... Eles têm aquelas horas de vir limpar e fazem o serviço que têm de fazer! Eu acho que isso não é gratificante p'ra ninguém!

I – E as próprias relações entre as pessoas ...

E – Ah ... é de uma certa maneira muito diferente! Não tem nada a ver! Não tem nada a ver!... Eu acho que o utente fica gravemente prejudicado por isso. Nas escolas o mais que se podia fazer ... era assegurar o dia, se calhar com menos pessoal, e ao fim do dia vir realmente alguém para fazer as limpezas, mas tinha que haver um mínimo de pessoal para assegurar durante o dia as outras tarefas ...

I – Por exemplo para receber os pais, para atender os pais, pessoas que chegassem de fora ...

E – Tinha que haver ... aqui permanentes!

I – Pessoas da escola?

E – Tinha que haver!

I - Portanto, um corpo estável dentro da escola!

E – Sim! Sim! A limpeza ao fim do dia, se haviam de ter mais pessoal para fazer essas tarefas, tinham menos e então vir uma empresa ao fim do dia para fazer isso. Mas até ao fim do dia, se há um papel, também não se vai deixar estar aquilo a abarrotar de papel! Vai-se limpando!

I – Ocorre-lhe mais alguma coisa que gostaria de acrescentar a este tema?

E – Não! Eu acho só que o auxiliar é um bocado desvalorizado pelos pais. Acho que os pais ... os auxiliares estão ali é p'ra varrer ... e não para educar! E não para educar!

I – Acha que os pais têm essa ideia?

E – Eu não digo que seja a totalidade dos pais, mas alguns, uma percentagem que ... o fazem! E que o transmitem às crianças. Eu acho que olham para as pessoas da função pública um bocado como ... não vêm com bons olhos!

I – E em relação aos professores o que é que lhe parece? Que ideia fazem os professores, de um modo geral do pessoal não docente?

E – Os professores? Eu por mim....eu pessoalmente não tenho que me queixar. Tenho bom relacionamento com os professores. Eu estou aqui à frente, tenho sempre contacto com eles, mas há professores que entram numa escola, vêm para uma escola e estão sempre a bater no funcionário!

I – Também acontece?

E – Acontece! Mas ... eu pessoalmente não tenho razão de queixa.

I – Como me estava a dizer que os pais não valorizam o trabalho do pessoal não docente, poderia haver outras pessoas que também o fizessem e vos colocassem à margem ...

E - No meu caso... não vejo com os meus colegas, não sei, mas aqui no meu serviço não dá para me pôr à margem, nem eles me põem à margem ... Não se verifica esse ambiente de não estar em contacto uns com os outros. Acho que no fundo, eu não estou na sala de aula, integrada com eles, mas estou na mesma com eles no dia a dia. Vem um professor novo e eu estou aqui! ...E precisam de uma informação, ou precisam disto ou daquilo e eu estou aqui à frente ... estamos sempre em contacto. Portanto, eu não me sinto á parte!

I – E em relação ao conselho executivo?

I – Em relação ao conselho executivo, também é a mesma coisa. É como eu lhe digo, acho que estou num sítio que, mesmo que eu não queira tenho que ter um contacto pessoal. A gente começa desde o primeiro dia que vem um professor novo já começamos a falar, ou disto ou daquilo, e acabamos a falar até coisas que nem são da escola, são das nossas vidas pessoais, portanto até criamos uma certa amizade ao longo do ano. Enquanto que se estivesse, se calhar noutro sector, não diria bem isso, não é!

I – Já está neste serviço há muito tempo?

E – É, estou neste serviço há muito tempo.

I – D. (H...) disse-me que não tinha escolhido esta profissão!

E – Não.

I – Tem alguma formação específica para estar aqui?

E – Não, não.

I – A sua formação foi adquirida ao longo dos anos aqui na escola!

E – Sim, sim! Embora no meu curso profissional ... tínhamos uma disciplina onde focávamos o aspecto do contacto com as pessoas, a maneira de estar, fiz formação cívica, na altura mas ... se calhar, já me deu alguma coisa ...

I – E durante estes anos que trabalha na escola, tem tido acções de formação?

E – Sim, inscrevo-me todos os anos, naquelas que me chamam.

I – E quem é que promove essa formação?

E – É a escola secundária.

I – D. (H...) muito obrigada por esta entrevista, mais uma vez.

E – Não tem de quê. Acho que para mim também é ... bom falar nestas coisas e ... nós estamos sempre abertas a ... diálogo ... acho que é bom a gente querer sempre aprender mais, e mesmo cada pessoa é diferente, cada pessoa tem a sua opinião e a gente vai colhendo um bocadinho desta e daquela, para nós também é enriquecedor e se aquilo que vimos que realmente também não interessa pomos de lado ... Nós podemos estar a falar com uma pessoa que diz coisa que não interessam mas que haja uma que é fundamental, que se calhar nós não imaginaríamos que aquilo não existia ou que aquilo era feito daquela maneira, portanto nós não somos mestres de tudo. Nós podemos ser médica, ou não importa o quê, há sempre coisa que nos escapam, eu acho. Ao longo da vida nós vamos adquirindo experiência, vamos ...

I – Vamos crescendo! Eu também cresci um bocadinho com a senhora. Muito obrigada!

E – Obrigada eu!

2ª parte desta entrevista:

(Depois de termos terminado a entrevista, fomos realizar outra a outro actor; no final, a D. (H...) procurou-nos, dizendo que não tinha dito tudo, há pouco...)

I – D. (H...) penso que há pouco ficou alguma coisa por dizer!

E – Ficou. Ficou a parte de atendimento aos alunos! ... quando estão doentes ou caem, a nível de curar uma ferida ...

I – Quem é o SOS?

E – Sou eu!

I – É a D. (H...) que ajuda os meninos ...

E – Sou eu o primeiro curativo ...

I – E encaminhamento ...

E – E encaminhamento! Embora eu tenha quem me ajude a fazer alguma coisa eles vêm logo de imediato ter comigo. E eu faço o que é preciso, ou vou à direcção ou vejo o que é preciso para a criança, para a encaminhar para o hospital, a gente está aqui pertinho!

I – E os meninos já sabem que em caso de problema ...

E- Já sabem, vêm ...

I - ... ao 112!

E – (risos)

I – Eles sabem isso?

E – Sabem, sabem. Essa é uma das coisas que eu também gosto de fazer. É assim, logo de início, a gente parece que fica um bocado nervosa, quando a gente vê assim qualquer coisa ... apesar de tudo eu ... ou é por trabalhar na área ... se lhe dói a barriga ou assim ... uma das coisas que eu faço sempre é ir encaminhá-lo, a tomar um chazinho, a beber água, antes de ver ... a seguir, ou porque as crianças estão nervosas porque vão fazer um teste, às vezes queixam-se de dores de barriga, de dores de cabeça e aquilo é um mundo de dores e no fundo é só aquela impressão de estar nervosos ...

I – E a D. (H...) já sabe qual é o tratamento ...

E – Sim e eu tento procurar, porque às vezes há meninos que já estão medicados em casa e querem que às vezes lhe dêem um comprimido, ou não sei das quantas e às vezes há colegas que trazem e eles já querem tomar o comprimido e eu tento sempre ... porque a gente nunca sabe o que é que está por trás disso!...

(por esta altura o telefone estava a tocar, mas a D. (H...) não quis interromper a entrevista apesar de lhe termos feito sinal de que o poderíamos fazer)

Eles não se importam nada de ter tomado o comprimido em casa e vir e se o colega disser: olha tu podes tomar, eles vão e são capazes de o querer tomar. E, já me aconteceu um caso de um menino, ter saído da escola e a mãe teve conhecimento que o menino que não estava e veio saber dele e ele estava na mata e subiu pelo muro e trazia as mãos a sangrar. E ao constatar de não ter ido à aula, disse ao director que estava mal que precisava de tomar um comprimido, qualquer coisa que lhe veio à cabeça. E o sr. Director disse tá bem, vais à (...)! E eu pego no menino, vejo e digo: mas dói-te a cabeça ou dói-te as tuas mãos? (Porque eu reparei que ele tinha as mãos fechadas mas já lhe estava a correr o sangue nos cantos! E eu disse o que é que aconteceu? E ele disse: estava na mata e depois vinha a subir e aleijei-me!) Então eu disse: então a tua dor não é na cabeça é nas mãos! É só para ver até que ponto é que eles às vezes ... claro! ...

I – Então a D. (H...) já consegue lidar com isso tudo?!

E – Sim. Normalmente começo a rondar e a ver o que se passa com eles e muitas vezes não é bem ...

I – Isso vem-lhe da experiência de estar há muito tempo em contacto com os meninos?

E – Sim, sim, porque a gente ...

I – Não é preciso tirar um curso para isso!

E – Não. A gente tendo os filhos também começa a conhecer umas certas manhas, não é?!

E depois ao longo dos anos vamos aprendendo ... estas coisas. E a gente ouve agora isto e amanhã é aquilo e tudo isto são ... a gente começa a criar uma certa vontade de resolver as coisas.

I – Muito obrigada mais uma vez.

E – Nada!

Entrevista nº 3
Funcionária administrativa - CAP
13 Junho 2006

I – Bom dia!

E – Bom dia!

I – Muito obrigada por ter aceite fazer esta entrevista connosco. Eu gostava que se identificasse apenas com o nome e a sua situação profissional, por favor.

E – Chamo-me (...) e sou CAP: Contrato Administrativo de Provimento.

I – E ... está a trabalhar nos serviços administrativos?

E – Sim, na área do SASE, mais propriamente.

I – Serviços de Acção...

E – ...Social Escolar.

I – Como já tínhamos conversado algumas vezes, relativamente à participação do pessoal não docente, na sua opinião, onde é que considera, em que contextos considera que há mais participação do pessoal não docente, do agrupamento?

E – Nesta escola concretamente, maior participação, mais participação, eu penso que a todo o nível, aqui, o pessoal não docente é participativo. Acho que em todo o lado é necessário!

I – Opiniões, têm oportunidade de dar opiniões? Opiniões nas decisões da escola, por exemplo?

E – É assim, quem trabalha mais directamente com a direcção, sim, são pedidas, agora quem não trabalha, não costuma dar opiniões nenhuma.

I – Quando há reuniões, ao representante do pessoal não docente que vai às reuniões, vocês costumam perguntar o que é que se passa, ele costuma dar feedback das reuniões?

E – Raramente! Só se houver mesmo.... Pronto, nós temos uma colega que vai representar-nos no conselho pedagógico, ela sim informa-nos quando há coisas relacionadas com a secretaria, de resto ... mais nada. Não há assim aquela abertura de chegar ao pé de nós e dizer eu trouxe isto e isto e isto..., vamos fazer isto e isto e isto ..., não há essa interligação.

I – Acha que se falassem mais, em torno daquilo que se passa nas reuniões, as pessoas podiam ter uma participação mais activa?

E – É assim, aqui eu acho que não! Aqui as pessoas já estão mentalizadas que não podem dizer nada, que não podem fazer nada, e que, pronto, não têm poder e não vale a pena ... o que está decidido, está decidido, a única coisa que têm a fazer é aceitar e mais nada!

I – Quem é que normalmente toma as decisões?

E – É o director! E depois ninguém vai contra as decisões dele e lá está quem trabalha directamente com ele, ele ainda vai pedindo opiniões e nós vamos dando e ele vai aceitando, que ele não é assim uma pessoa não aberta ... mas os mais antigos não conseguem ... não há assim uma boa interligação entre eles e o director, se calhar é o respeito, não sei ... ainda não consegui compreender que eu estou aqui há pouco tempo...

I – Já me falou em pessoas mais antigas, pessoas mais novas ... Também há pessoas que pertencem a organismos diferentes. Pensa que isso também interfere no tipo de participação? Quem é do ministério tem um tipo de participação ...

E – Eu acho que não. Aqui é tudo por igual. Há aquela diferença de idades que nós temos aqui, geralmente é tudo dos trinta para baixo e passa pouco dos trinta e há a classe mais acima que às vezes não quer misturas, que tem medo das confusões, e aqui nota-se muito uma ligação entre quem trabalha na secretaria e o pessoal de cá de fora. Damo-nos super

bem – os mais novos! Os mais velhos estão assim um bocadinho mais retirados ... os senhores da secretaria e não há misturas.

I – Então haveria dois grupos distintos: os mais velhos e os mais novos!

E – Sim, sim!

I – Não é por pertencerem a organismos diferentes, mas tem a ver com o nível etário!

E – Tem, tem! São mentalidades diferentes ... se calhar no antigamente era assim ... havia aquela distinção entre o pessoal da secretaria e o pessoal de cá de fora! Aqui não! No meu entender, em relação a mim não há, para mim são todos iguais!

I – Mas o ambiente geral, acha que há grupos, dentro do pessoal não docente, que há grupos que têm mais poder, ou mais influência que os outros? Que há patamares diferentes?

E – Eu acho que não, que todos, mais ou menos

I – Porque falou-me em pessoal administrativo, pessoal auxiliar, mas também há o pessoal da cozinha ...

E – Sim, mas aqui a cozinha como é à parte ... uma empresa, então é que não tem mesmo nada a ver connosco. É uma empresa!

I – Há relações, entre vocês?

E – Sim, falamos, de vez em quando, só que não há aquele eh

I – Não há muito convívio!

E – Não! Eu, pelo menos falo com ela de vez em quando. Vou lá buscar as ementas e o final do mês ela precisa de mandar um fax ... de resto não há aquela convivência ... não fazem parte do pessoal não docente. No fundo é uma empresa. A empresa é que lhe paga ... é como se fosse à parte!

I – Essas pessoas passam cá quantas horas, por dia, mais ou menos?

E – Penso que entra às oito e lá para as quatro vão embora.

I – Mas é um grupo à parte!

E – Em princípio é! É!

I – Não há grande contacto com esse pessoal!

E – Não.

I – Em relação aos outros actores educativos do agrupamento: professores, pais, autarquia, se tivesse que estabelecer uma hierarquia em patamares a quem é que atribuiria mais poder? Em que lugar colocaria o pessoal não docente?

E – É assim, os professores são a base e a seguir vêm os pais que são a base para a educação dos filhos e o pessoal não docente logo a seguir porque são os que passam mais tempo com os filhos desses pais na escola. Acho que são importantes, mas isto é uma comunidade e está tudo interligado uns com os outros; eu acho que não há distinções a fazer muito rigorosas, no meu entender; acho que todos somos precisos e assim ... patamares ...

I – Para os alunos, o que é que lhe parece, em que aspectos é que o pessoal não docente pode contribuir?

E – É assim... tentar melhorar um bocado o comportamento deles; acho que o pessoal não docente, a seguir aos professores, é o que ...

I – Tem maior contacto?

E – Sim, é o que tem maior contacto com eles, é o que sabe os comportamentos reais que eles têm. Mas também para isso é preciso ter poderes! O pessoal não docente!

I – E os alunos procuram-vos?

E – A mim nem tanto, mas ao pessoal cá de fora, sim. O pessoal que está cá fora, em geral já conhecem quem é amigo ... e os piorzinhos, também de vez em quando, também há

assim aquelas afinidades e por bem até se conseguem levar! Às vezes é os pais que estragam tudo! Eles vêm logo a correr, os pais, aqui, por qualquer coisa que se passa na escola! O menino fez uma asneira, se lhe chamarem a atenção, os pais estão ali, vêm logo cá reclamar contra o funcionário. Às vezes também não é correcto!

I – Tem havido alguns conflitos, a esse nível? Com os pais?

E – De vez em quando. Aqui à vezes os temperamentos dos miúdos alteram-se um bocadinho e claro que um funcionário chamando a atenção ... mas os pais não gostam que chamem a atenção aos meninos porque ...

I – Normalmente, quando há conflito e se os pais vierem cá, vão directamente falar com os funcionários ou procuram, por exemplo, primeiro o conselho executivo?

E – Primeiro vão ao conselho executivo.

I – Acha que isso pode condicionar o relacionamento com os pais, com os alunos, ou até com os professores?

E – Bem , não devia! Mas em princípio ... (risos) condiciona sempre um bocadinho. É um bocado complicado lidar aqui com os pais. Eu falo pela minha área que vêm aí os subsídios e é uma desgraça muito grande. Os pais não compreendem. Todos têm que ter o escalão A e por vezes são difíceis de fazer compreender. Mas outros são mais tolerantes... outros é uma desgraça que eles enervam-se e ... zangam-se e ... pintam a manta, mas depois, claro, nós lá vamos falando e eles lá vão mudando a maneira de pensar e de ver!

I – Os subsídios são tratados no vosso serviço, no SASE?

E – Sim. É aí que eu tenho mais contacto com os pais. É nesse momento. De resto, não tenho mais e no seguro escolar. Mas aí é só mesmo entregar o cheque e não tenho assim muito contacto. Mas aos anos que eu estou aqui não vejo que os pais sejam assim muito difíceis de compreender. Às vezes vêm exaltados ... de lá de fora ... mas depois chegam aqui, explica-se as situações e eles acalmam mais um bocado. Mas é sempre complicado!

I – Em relação aos professores, que tipo de contacto é que há com os professores?

E – Ah, muito bom! Aqui não há assim professores que não sejam acessíveis, pelo menos tenho de contactar com eles todos, por causa da área onde estou e nenhum me dificultou nada e acho que são espectaculares! Acho que não tenho nada ...

I – Por exemplo nas relações profissionais – em que situações é que os professores vos procuram mais?

E – Directores de turma ...

I – ... para tratar de?

E – Seguro escolar, quando é preciso! Distribuição dos subsídios, também de resto assim na minha área, mais nada. É só nesta altura ... e pronto outros assuntos que nós estamos sempre quando falta algum funcionário, tentamos fazer interligação ... fazer faltas ... aí já temos mais um bocadinho de contacto com os professores porque ao entregar as faltas já falamos com eles, mas como é uma escola pequenina, geralmente estamos sempre com eles ...

I – Isso quando falta algum colega.

E – Sim.

I – E há pessoal não docente em número suficiente?

E – Nós na secretaria somos sete.

I – Pensa que chega? Que fazia falta mais gente?

E – Eu acho que não. Até acho que é demais, na minha opinião. Há escolas com muito mais alunos que tem menos funcionários ou igual. Acho que não há problema nenhum.

I – Sabe que há escolas em que muitos dos serviços são efectuados por equipas de *outsourcing*, como aqui já têm na cantina, não é?

E – Sim ,sim.

I – Pensa que isso poderia ser uma solução para as escolas? As escolas funcionarem com equipas exteriores e não terem um corpo de pessoal não docente?

E – Eu penso que não. ... (risos) A nível de limpezas era melhor porque o pessoal não docente tinha mais tempo para estar com os meninos. Mas a nível de relacionamento, acho que era complicado. Principalmente se essas equipas trabalharem por turnos, nunca vêm os mesmos funcionários, é complicado!

I – Condiciona as relações?!

E – Eu acho que sim! Não tinha lógica nenhuma ... (risos)... no meu entender! Não é por estar ... porque eu tanto podia pertencer ao docente como não docente, mas o não docente faz muita falta numa escola! O pessoal docente também, mas nós, o não docente ... lá está ... trata daquelas coisas pequeninas: em relação aos meninos, em relação aos professores é que estão ali sempre dispostos a fazer tudo! Ainda agora vai ai existir uma festa medieval e claro, o pessoal não docente é indispensável! É preciso a ajuda do pessoal não docente para a festa correr bem. Apesar dos professores estarem todos empenhados mas tem que haver o pessoal não docente a ajudar, senão ...

I – Na participação dessa festa, o pessoal não docente, vai por iniciativa própria, vai porque alguém decidiu que ia ... como é que se organizaram?

E – É assim: foi pedida a ajuda ...

I – Pelo conselho executivo?

E – Pela professora que está a organizar a festa! Mas também se for dentro do horário de trabalho tem que se fazer ... então vão ajudar na festa! Mas estão a aderir!

I – O pessoal está envolvido?

E – Sim! Aqui fazem-se muitas actividades e geralmente o pessoal não docente, participa sempre. Lá está ... é tudo pessoal jovem ... e gosta destas coisas ...é diferente!

I – E por exemplo em relação à avaliação ... acha que há conflitos?

E – Nós só hoje é que vamos ter a reunião sobre isso.

I – Sobre o novo sistema?

E – Sim, sim, mas pelo que eu tenho conversado não há assim muito, tanto que já se disse quem é que devia ter excelente, quem é que não tem, ... mesmo entre os colegas já nomearam quem é que Acho que não há assim muito conflito porque no fundo nós já estamos habituados a ser avaliados!

I – Não tem havido problemas ...

E – Não, que eu saiba, não! Até dá para rir, mais propriamente!

I – Quando é preciso tomar decisões de grande grupo, acha que as pessoas são unidas, que são um grupo coeso?

E – Sim. Aqui sim. Quando é preciso tomar decisões, tomam ... pelo menos eu nunca assisti a uma coisa difícil de tomar decisões ... pelo que eu tenho visto! ... Eles tomam as decisões entre eles, não há problema nenhum! Nós somos mais um grupo à parte! Lá está! Os administrativos não têm tanta convivência com o pessoal. Nós, novos, temos, mas ... é quase tudo dividido. Existem dois grupos: o pessoal de fora e o pessoal da secretaria. Mas mesmo entre nós tentamos arranjar a melhor maneira de resolver as coisas ...

I – Quando estão todos, é nos momentos mais informais, em convívio?

E – Sim. Porque eles trabalham por turnos e é um bocado complicado ... eu por exemplo tenho mais contacto com a senhora do bufete ... e da papelaria porque é dos meus sectores ... aí todos os dias tenho de conversar com elas, sobre produtos que vêm e que não vêm; em relação aos outros só mesmo na hora do almoço ou no final do dia ... é que estamos mais

em conjunto ... ou nas férias que já temos mais tempo ou mais espaço na hora do almoço. De resto não convivemos assim muito!

I – Agora só para terminar: porque é que escolheu esta profissão?

E – (risos) ... É assim: eu na altura concorri, só por concorrer. Sinceramente andava a tentar arranjar emprego ... Agora eu acho que já me habituei aos meninos e a trabalhar numa escola! Acho que já não trocava por outra coisa.

I – Não fez nenhuma formação específica para vir para cá?

E – Não. Simplesmente concorri. Não para esta escola, para outra, para outro agrupamento.

I – Entretanto, tem feito formação profissional ao longo deste tempo?

E – Sim, mas nada relacionado com a área do SASE, porque não há. Acções de formação relacionadas com o SASE, não. É mais relações jurídicas, mais serviços administrativos, do que propriamente na área do SASE.

I – Quem costuma propor essas acções de formação?

E – Ou é o sindicato ou o centro de formação. Mas relacionada com o SASE não há nenhuma e eu até gostava de fazer...

I – Sente essa falta?

E – Eu agora ... eu no início não estava habituada a trabalhar na área do SASE e não percebia muito bem, agora já me habituei mas há sempre aquelas lacunas que precisávamos de ter formação e depois é uma área que mexe com carências e é sempre complicado lidar com essas situações! Só que já me informaram que a área do SASE era uma área desprestigiada! Os serviços administrativos é que tinham valor e a área do SASE ... Aqui nesta escola está integrada, mas, por exemplo na EB 2,3 de (...) está a par!

I – Mas pelo que me disse é uma área muito importante.

E – Sim, pelo menos para mim é. Vem aí uma situação agora ... que é lidar com os subsídios, ... para mim é complicada! Apesar de fazer tudo direitinho ... lá está ... há as reacções dos pais ... depois há ... uns têm o escalão A e não deviam ter ... há aqueles que trabalham por conta própria, mas o problema é o que eles nos apresentam à frente ... é isso que nós temos que ver!

I – Teve de aprender em autoformação a lidar com essas situações?

E – Sim.

I – Nunca teve formação acrescida para o fazer?

E – Não, não.

I – Ocorre-lhe mais algum assunto que queira acrescentar a esta nossa conversa, a este tema, que tenha ficado por dizer?

E – Acho que não, não!

I – Então obrigada mais uma vez!

E – De nada!

Entrevista nº 4
Presidente do Conselho Executivo
13 de Junho 2006

I – Bom dia! Muito obrigada por ter aceite trabalhar connosco, por nos ter concedido esta entrevista. Em relação ao assunto que nos traz aqui, a participação do pessoal não docente, eu gostava que me dissesse, em primeiro lugar, o que é que pensa da participação do pessoal não docente; em que contexto é que há maior ou menor participação, do pessoal não docente na vida da escola?

E – O pessoal não docente, ultimamente, depois do 115 A de 98, está representado em todas as estruturas hierárquicas da escola: está no conselho pedagógico, está na assembleia de escola, e ... está no conselho administrativo através do chefe de administração escolar. Ah ... são lugares elegíveis, são eleitos entre pares ... a sua representatividade nos órgãos de direcção está assegurada.

I – Em que situações ... fora da representatividade que o pessoal não docente tem, que ideia tem, ao nível das práticas, da participação do pessoal não docente?

E – Mas ...

I – Envolvidos, pouco envolvidos ...

E – O pessoal não docente, dentro da sua actividade profissional, está sempre envolvido em todas as actividades que a escola vai desenvolvendo. Ah ...

I – Mas também há várias categorias profissionais!

E – Ah ... há situações de trabalho. Há sectores onde desenvolve a sua actividade. Categoria profissional, infelizmente só tem duas: o auxiliar de acção educativa, o encarregado de coordenação do pessoal de acção educativa e tem o chefe de administração escolar. Na área administrativa tem vários patamares: os assistentes de administração escolar, os assistentes especialistas e o chefe de administração escolar. O pessoal não docente, auxiliar, só há um coordenador que era antigamente o chefe de pessoal não docente e do resto está tudo na mesma categoria. Embora haja uma progressão, mas não há diferenciação entre os serviços.

I – Mas também têm outro pessoal que não pertence ao Ministério da Educação?

E – Sim: o pessoal contratado pela Câmara Municipal, que é colocado nos Jardins e nas Escolas do 1º ciclo.

I – Sente que há diferenças de actuação entre o pessoal que está tutelado pelos diferentes organismos?

E – Não. Eu penso que as pessoas, de uma forma ou de outra, desempenham a sua actividade com profissionalismo. A diferença que existe é que enquanto não são pessoal do quadro desempenham com mais esforço, com mais dedicação, com mais ...

I – ... Enquanto não são do quadro?

E – Sim. Quando passam a pessoal do quadro, aí é um estatuto muito especial, que tem todos os direitos e garantias e a partir daí esquece-se um bocado o dever profissional. No entanto a situação está a mudar uma vez que a avaliação do pessoal não docente está a ser posta em prática e penso que a partir daí a atitude dos funcionários vai ser diferente. No entanto, o pessoal que é contratado pela Câmara Municipal, ou até pelas escolas, pela direcção, em contrato a termo certo, tem uma atitude diferente perante novas situações que o pessoal que já está há muitos anos, com alguns vícios, a exercer as funções de auxiliar de acção educativa.

I – Seriam mais produtivos esses novos contratos?

E – Não sei se seria, mas é uma atitude diferente perante essa situação de contrato a prazo.

I – Porque se envolvem mais na vida da escola?

E – Trabalham mais! Trabalham mais! Gerem com mais responsabilidade.

I – Acha que isso gera conflitos entre eles, ou não?

E – Não, porque as pessoas que já estão, têm uma atitude passiva e como é trabalho que lhe tiram das costas, eles sabem que não estão a competir com o lado deles! Não há conflito, incompatibilidade.

I – Pensa que a aplicação do SIADAP vai homogeneizar ou vai criar conflito entre eles?

E – Não. A avaliação é sempre um processo complicado. No entanto nós sabemos que as pessoas têm consciência do valor do seu desempenho durante o ano. Sabem muito bem, avaliar, fazer autoavaliação e hetero-avaliação; sabem avaliar os colegas ... Nesse aspecto acho que não vai haver conflito porque eles sabem verificar se o colega tem um desempenho melhor que o deles.

I – Acha que eles têm essa consciência?

E – Acho que sim. Acho que sim. Os funcionários têm consciência de quem trabalha, de quem é cumpridor, de quem é assíduo, de quem desempenha as suas funções com outra atitude, do que a deles ...

I – Pensa que há, entre eles, funcionários não docentes, hierarquias, que há grupos que poderão ter mais poder que outros?

E – Não. Eu penso que a situação da legislação existente, vai ser sempre difícil, a qualquer funcionário, ultrapassar ou passar à frente da hierarquia, uma vez que contam os anos de serviço, as habilitações, as acções de formação, etc...

I – Em relação à formação contínua, o pessoal que não pertence ao Ministério também tem acesso à formação?

E – Sim. Antigamente não tinha, actualmente a formação existe tem sido alargada a todos os profissionais que estão a exercer nas escolas e acho que todos têm acesso à formação contínua.

I – Também se aplica a que está a cumprir os programas ocupacionais temporários?

E – Tem sido nossa filosofia levar a formação a todos os funcionários que trabalham nas escolas. Recentemente foi-lhes oferecida uma acção de formação promovida pela Universidade de Trás-os-Montes, pela UTAD, que foi dada aqui na escola e as pessoas que se inscreveram, também faziam parte dos programas ocupacionais. Portanto também está alargada a essas pessoas, aos desempregados de longa duração.

I – Pensa que a formação tem a ver com a participação?

E – Não. A formação ... tem a ver com a vontade que os funcionários têm ... em actualizar-se e em segundo lugar ... também está interligada com a avaliação, porque eles sabem que se não tiverem formação não podem progredir na carreira.

I – Essa será a motivação?

E – Talvez!

I – A participação depende mais de factores pessoais do que de factores externos?

E – Exactamente! Penso que sim. Mas há funcionários que não, que fazem formação porque acham que precisam, têm interesse e esse são os tais profissionais que terão sempre, no futuro, sujeitos à avaliação, vão ter sempre uma avaliação de bom ou muito bom, porque são os que realmente se salientam no meio dos outros.

I – Pensa que há situações em que o pessoal não docente deveria interferir mais? Ser mais participativo? Situações ou contextos?

E – Acho que sim acho que sim. Acho que os próprios funcionários deveriam participar na gestão corrente, serem mais activos, mais participativos na gestão corrente da escola. Os problemas quando surgem, normalmente são eles os primeiros a detectá-los, são eles os

primeiros a ir aos sítios, às salas de aulas ... e não só as falhas, as faltas de material, de equipamento, são eles que são chamados às salas, a compor, a arranjar se for preciso alguma coisa, por isso eles deviam participar à direcção ou ao órgão de gestão o que não está tão bem; no entanto, eu não sei se é por inércia, se é por falta de profissionalismo, muitas vezes somos nós a detectar os casos e a perguntar-lhe porque é que não foi comunicado? Portanto, acho que os funcionários deviam participar mais, ser mais activos e até ... estar ... ser mais activos na assembleia de escola, no conselho pedagógico e dizerem aquilo que acham que devia mudar, ser alterado, para que as coisas corressem melhor no dia-a-dia da escola.

I – Quem é que coordena directamente as funções do pessoal? É o coordenador, ou ...

E – É o coordenador que normalmente transmite as ordens, embora, isto é uma hierarquia vertical, nós sabemos que o órgão de direcção é que transmite as ordens ao coordenador e depois aos funcionários. Só em último recurso é que há uma conversa directa com o órgão de gestão e os seus funcionários.

I – E há regulação pontual das tarefas?

E – Não. Há um regulamento de funções que os funcionários conhecem. Tem partes do regulamento do estatuto dos funcionários, que são os direitos e deveres do pessoal não docente: esses estão salvaguardados. Depois há o regulamento da escola porque nem todos trabalham no mesmo sector e todos sabem fazer a sua actividade no seu sector, que como é diferente, têm funções diferentes. Normalmente nós, aqui nesta escola, temos por hábito rodar os funcionários. Há sempre um funcionário ou dois ou três que na falta de outro, consegue então desempenhar as funções do outro colega: ou por doença ou por impossibilidade de estar na escola, ele é substituído e não têm grande dificuldade de adaptação.

I – Em relação aos funcionários das outras escolas: das EB 1's e II's, como é que é feito o contacto, que tipo de relações há, que tipo de regulação há sobre eles?

E – Nós temos um elemento da direcção que todas as semanas vai às escolas do primeiro ciclo e do pré-escolar, tem contacto com os coordenadores de estabelecimento, transmite-lhes orientações e normalmente é o coordenador de estabelecimento que tem uma ligação mais directa com o pessoal não docente.

I – Disse semanalmente?

E – Semanalmente. Há uma relação muito directa da escola com os funcionários. De qualquer forma ...

I – Nos órgãos de gestão do agrupamento está algum membro das escolas? Ou é só da EB 2,3?

E – Está um elemento do primeiro ciclo, que representa o pré-escolar e o primeiro ciclo que todas as semanas está em contacto com os colegas, com os colegas do primeiro ciclo e do pré-escolar e é no local, em sede de escola que faz reuniões de trabalho e vem aqui transmitir as informações quanto ao funcionamento ...

I – Nesta escola têm uma equipa que vem servir as refeições!

E – Sim. Temos uma empresa que nos faz a confecção. O nosso refeitório está concessionado. Nós fazemos a avaliação da empresa, num relatório mensal que é enviado à direcção regional e a partir daí há uma relação com a empresa que todos os anos há concursos. Portanto se a empresa não fosse cumpridora, a direcção regional excluí-la-ia do concurso.

I – Portanto, essa equipa, é uma equipa à parte? E as relações?

E – É uma empresa exterior à escola, no entanto, são as mesmas pessoas que trabalham connosco desde o início, desde a abertura da escola, são consideradas quase como

funcionários da escola; a nossa relação é muito directa. Mas essa relação é mais comigo do que com o coordenador do pessoal não docente.

I – São equipas distintas ... o corpo do pessoal não docente e a empresa. E nas outras escolas?

E – Nas outras escolas há cozinheiras que são colocadas pela Câmara Municipal, recebem ordens do coordenador de estabelecimento, porque é com eles que trabalham diariamente, por isso aí já é uma situação um bocadinho diferente.

I – Por exemplo, em relação aos alunos, que são os utentes da cantina, esse tipo de trabalho facilita?

E – Facilita porque nem todas as escolas têm refeitório e o professor ou o educador vai com os alunos ao refeitório e são acompanhados também pelo pessoal de acção educativa e pelo pessoal da cozinha: isto no sentido de criar hábitos alimentares e no sentido de os alunos saberem estar à mesa; no entanto nós sabemos que, com os horários que temos, com os prolongamentos de horário e mesmo com o número de funcionários, é extremamente difícil cumprir o horário das oito horas ou nove horas que está a escola aberta. No entanto uma vez que temos tido a colaboração da Câmara, na colocação de algum pessoal, tarefeiros, pessoas que são contratadas à hora, temos conseguido resolver o problema da hora do refeitório.

I – Portanto não é essa equipa que faz o acompanhamento dos alunos?

E – Não é essa equipa que faz o acompanhamento dos alunos. São os auxiliares de acção educativa, são os professores que vão acompanhar os alunos na hora da refeição e os tais tarefeiros a que são contratados para na hora de almoço ajudar nas refeições.

I – Portanto há muito poucas relações entre essa equipa de *outsourcing* e o resto do pessoal?

E – Sim, sim, há! Muito pouca! Talvez mais com os alunos que eles estão lá na sala, no refeitório e muitas vezes manifestam o seu descontentamento em relação ao almoço ... a alimentação, mas ... só no sentido da reclamação, não no sentido de serviço à mesa. Eles fazem a refeição, é colocada na mesa e depois os alunos almoçam e têm por perto os auxiliares de acção educativa, os professores e os tarefeiros, como acabei de dizer.

I – Consideraria viável que as escolas tivessem todo o trabalho não docente, feito por equipas de *outsourcing*?

E – Não, até porque como acabei de dizer não há uma relação de afectividade dos funcionários com os alunos! Todos nós sabemos, especialmente no pré-escolar que a auxiliar está normalmente dentro da sala com os professores, portanto faz um trabalho de coadjuvação, se assim se pode dizer, e ... há uma relação muito íntima, de afectividade entre os alunos do pré-escolar e as auxiliares. No primeiro ciclo, já não acontece tanto, mas continua a haver, até porque estão numa idade baixa, entre os seis e os dez anos, os alunos precisam de um acompanhamento e estabelecem uma relação entre os funcionários, os auxiliares e até os encarregados de educação, porque quando chegam à escola, normalmente o primeiro contacto que têm é com o auxiliar de acção educativa e portanto, têm um trabalho diferente.

I – Mesmo com os pais serão uma peça fundamental, os auxiliares?

E – Com os pais também, porque ... não é o caso do nosso agrupamento, que são escolas com bastantes alunos, bastantes turmas, mas nós sabemos que na aldeia onde havia uma escola, uma turma, duas turmas a funcionar, por vezes quem estava mais tempo na escola era o funcionário e os pais muitas vezes dirigiam-se à escola e deixavam recados, deixavam informações aos professores, das faltas, das ausências ou dos atestados médicos

... ou outras coisas e, por isso, havia uma relação, e há, entre o auxiliar de acção educativa e os encarregados de educação.

I – Acabam por ser entidades próximas!

E – São, próximas da família.

I – Ocorre-lhe explorar mais algum assunto que caiba neste tema de conversa, sobre a participação do pessoal não docente?

E – Neste momento, como disse no início, o que me parece é que o pessoal não docente devia sentir-se mais integrado no sistema educativo, participar, porque são pessoal auxiliar de acção educativa, deviam participar mais nas actividades, com vontade, nos trabalhos, colaborar com os professores, estar mais disponíveis para, para ... a colaboração, eh... com a direcção e o corpo docente. Há muito trabalho a desenvolver!

I – O que é que falhará ... essa falta de motivação?

E – Eu diria: é falta de motivação mas também falta de preparação dos funcionários. O sistema do recrutamento é feito em função de algumas habilitações; não há experiência; quando as pessoas vêm para as escolas não têm experiência, não têm formação ...

I – Formação específica?

E – Formação específica. Portanto possivelmente haveria necessidade de criar cursos de nível 3, e penso que já há, cursos profissionais, em animadores sociais, que ... já aparecem, nós aqui na escola já contratámos dois funcionários que têm esse curso e que têm sido uma mais valia na relação e até mesmo no ensino aos outros colegas. De qualquer forma, sabemos que há uns anos atrás as pessoas eram colocadas nas escolas, quando havia alguma fatalidade na família, recorriam sempre ao delegado escolar, que era uma pessoa que tinha algum poder ... e eram colocadas nas escolas, não as pessoas que tinham mais qualidade mas as pessoas com mais necessidade de terem uma profissão.

I – A mais valia aí estaria na formação do pessoal!

E – Na formação do pessoal não docente, mas que fosse dada na paragem das actividades lectivas. Muitas vezes confrontamo-nos com formação nas horas de trabalho, principalmente nas escolas onde o número de funcionários já é reduzido, e cria inconvenientes de funcionamento.

I – Mais uma vez muito obrigada.

E – Nada, sempre ao dispor.

Entrevista nº 5
Presidente da Assembleia de Escola
13 de Junho 2006

I – Muito bom dia!

E – Bom dia!

I –Agradeço ter aceite trabalhar connosco. Eu pedia-lhe que fizesse uma pequena identificação pessoal e profissional aqui na escola.

E – Eu sou a professora (...) , sou professora efectiva, sou do quadro há dez anos, desde a inauguração da escola, ... sou do segundo grupo, ...

I – E tem algum cargo de representação?

E - Sou delegada do primeiro grupo, sou de português, portanto neste momento estou a leccionar só língua portuguesa, porque o agrupamento tomou a atitude de optar pela língua inglesa; portanto eu fiquei sem alunos, o que é lamentável. Sou presidente da assembleia de escola e lecciono o 5º e 6º ano de língua portuguesa ...

I – Nessa qualidade de presidente da assembleia de escola, conhece o representante do pessoal não docente, na assembleia?

E – Sim, claro, tenho ligações muito estreitas com todo o pessoal da escola.

I – Na assembleia, parece-lhe que está bem representado, o pessoal, através dessa pessoa?

E – Eu acho que os elementos da assembleia, que estão todos muito bem representados. São pessoas responsáveis, e ... participativo, interventivo e ... criam muito bom ambiente; são pessoas com um nível moral elevado ...

I – Para além da representatividade do pessoal não docente na assembleia que ideia tem da participação, nível geral, do pessoal não docente, na escola?

E – Eu penso que nesta escola o pessoal não docente prima pela educação e pela participação na vida escolar.

I – Em que situações mais concretamente?

E – A nível de ... em todos os níveis. Eu estou na aula, toco, imediatamente vem alguém ajudar-me, por pedir o que eu desejo e sempre com um sorriso os lábios ... eu não estou a dizer mentira. É verdade! Isso não acontece em todas as escolas. E aqui isso é verdade! E se algum auxiliar, chega aqui, às vezes, está um bocadinho mais acanhado, passado um tempo a atitude já é um bocado diferente, porque o clima da escola é excelente. Eu acho! Em relação ao pessoal docente! Porque o pessoal não docente aqui, tem acções de formação na escola secundária de (...), no centro de formação; não só professores, mas também pessoal não docente. Ao longo destes anos todos, estão lá sempre a frequentar as suas acções!

I – E isso reflecte-se depois nas práticas!

E - Direccionadas para a prática, claro: não só na sala de aula, como por exemplo aqui no PBX, na secretaria ... o bufete, a papelaria, a reprografia, têm acções específicas. Neste momento, por exemplo estão a frequentar um curso de informática, que também é muito importante para eles, claro.

I – Acha que vai muita gente a essa acção, à informática?

E – Pois vai. Está cheia a sala! A sala está cheia! É ao fim da tarde e .. eu até espreitei, só para cumprimentar, não foi para ver nada e vi todos a trabalhar bem, com interesse e até uma senhora ... que já não é propriamente nova, ... e estava também motivada!

I – Acha então importante as pessoas fazerem formação? A formação é importante para o seu desempenho!

E – Eu acho que sim! Porque é uma maneira de sairmos um pouco da nossa torre de marfim, da nossa casca, não é, ... é uma maneira de sair, de conviver, ...

I – Apesar de o pessoal ter tutelas diferentes, uns são do quadro (do Ministério da Educação) outros são da Câmara, outros são de programas ocupacionais, pensa que isso interfere na relações entre eles?

E – Eu não dou conta de haver algum conflito. Eu não me dou conta disso! Pode haver mas ... que seja visível, eu não dou conta de conflitos!

I – E em termos de disponibilidade para a participação?

E – A disponibilidade também é bem gerida. Há o chefe do pessoal, que deve fazer uma boa gestão do trabalho, porque: uns estão lá fora e outros estão cá dentro, uns estão aqui neste corredor, outros estão lá em cima, ... por exemplo quanto à limpeza, porque eles também têm de limpar as salas, eu vejo ... por exemplo, um pessoa está responsável pela sala dois, mas há outra auxiliar que estará desocupada e vai lá auxiliar ... e vão três e quatro e vai tudo ... e pronto ... fazem muito bem; cada uma tem uma sala, não sei muito bem, mas o que vejo é que há uma grande colaboração da equipa ...

I – Isso é importante, o trabalho de equipa?

E – É muito importante a equipa, porque o individualismo aqui não funciona! Funciona em casa, no aspecto do esforço para estudar, investigação, ... mas a equipa é que deve presidir!

I – Pensa que há espírito de equipa?

E – Eu acho que sim, que aqui há um espírito de equipa!

I – Pensa que os grupos de pessoal não docente, uns serão mais influentes que outros, uns terão mais poder que outros?

E – Não! Julgo que aqui não é propriamente poder, não vejo! Essa história da secretaria de ser superior, eu acho que é que é um aspecto que está ultrapassado. E mesmo a nível dos docentes, que não é para aqui chamado, também se nota isso!...

I – Nas relações com o pessoal não docente?

E – Sim! Nas relações com o pessoal não docente acho que há uma proximidade muito grande. Eu penso! É a minha maneira de ver! Eu acho que não há essa barreira, esse muro, docente, não docente! Acho que estão todos a trabalhar para o mesmo!...

I – E nesta escola

E – Eu acho que nenhum auxiliar do pessoal não docente poderá dizer que os professores fazem esta demarcação! Penso que não! Eu acho que somos positivos!

I – E pensa que há áreas em que o pessoal não docente é mais preciso que noutras? Em que tem de estar mais activo?

E – Mais activo? ... Bem ali na entrada, na portaria, é a zona de maiores conflitos. Conflitos, não é ao nível de alunos! Conflitos não será bem o termo, de problemas! Porque surge todo o tipo de situações, não é ... É a entrada da escola! À entrada da escola, poderá, porque sei lá ... há pessoas que estão aqui à porta a fumar, situações problemáticas, há os que querem sair e não têm autorização, não é e o pessoal não docente tenta resolver os problemas! Porque tem havido alguns problemas e ... eles têm de os resolver ali e, claro, estão em contacto sempre com o director, e com a escola segura e isso ... Aí é uma zona !... Não quer dizer que tenha sido agora, mas poderá ... Eu acho que a porta da escola, ninguém pensa os perigos que podem surgir! Portanto o pessoal que está lá tem de ser um pessoal muito bem formado, e temos de estar todos atentos. Eu estou atenta!

I – Mas na entrada de uma escola tem de estar normalmente pessoal não docente!

E – Claro! Pessoal não docente, que tenha responsabilidade! Que todos nós sabemos, de casos estranhos ... que têm acontecido nalgumas escolas! Passagem de drogas e tudo, ... pelos porteiros. Não aqui, nesta escola! Que eu saiba! Apesar que eu tenha quase a certeza

que não! Não quero insinuar nada na minha escola o que quero dizer é que devemos estar todos atentos! É importante estarem pessoas, mais do que uma pessoa, porque esta escola é num meio rural, mas já existiram problemas, porque há alunos aqui que são problemáticos!

I – Disse que o pessoal (quando digo pessoal, refiro-me sempre ao pessoal não docente) está atento a essas situações problemáticas?

E – Penso que sim! Claro, pode-se não dar logo conta do perigo mas acho que sim! Já tenho estado a verificar alguns alunos que penso que estarão com um comportamento mais desajustado, e por trás de mim vejo sempre um braço: esteja descansada, que eu estou aqui! E eu rio! Porque realmente eu estou tão concentrada que nem vejo se alguém está a ver, nem me interessa! O que eu quero é, naquele momento, ver aquele problema. E fico feliz ao constatar que realmente está por lá alguém a observar!

I – Tem essa opinião ...

E- Tenho, tenho e gostaria que continuasse assim! Quanto ao pessoal contratado pela Câmara há aí duas senhoras e já verifiquei que estão atentas e gostaria que continuassem ... Gostaria porque ... o nosso objectivo último ... são as crianças, são os alunos que temos a nosso cargo ... a formação integral, não é!

I – E o pessoal não docente terá um papel importante aí?

E – Muito importante, muito importante! De educar, de formar! Nós estamos na sala de aula e eles estão cá fora, estão a colaborar connosco!

I – O que lhe parece, hipoteticamente, uma escola deixar de ter pessoal não docente ...

E – Impossível! Impossível!

I - ... Eu ia sugerir, passar a ter aquelas equipas de *outsourcing* a fazer os serviços!

E – Acho que não. Não, acho que não! Tem de haver mesmo pessoal direccionado, com formação! Já são muitos anos, muitos anos, já têm aquele calo, o calo no bom sentido, aquele calo para dar formação ao nível de eh é como nas nossas casas ... imagine ... nas nossas casas ... com pessoas de idade ... temos uma mãe ... vamos contratar essas equipas?! Desumanizadas! Falta a parte da humanidade que aqui há! Um sorriso! A gente entra aqui na escola, está mal disposta, ... um sorriso, é muito importante! Dá-se o salto imediatamente! A humanidade que falta, temo-la aqui! Isso seria horrível, seria mesmo destruir tudo? Eu, pessoalmente, não iria para a reforma, pois a minha atitude seria muito diferente! Eu vivo, eu convivo com pessoas inteiras, não com equipas despersonalizadas, desumanizadas ... A humanidade está a caminhar para uma reificação, para uma desumanização e a escola tem de pôr aí um freio! ... Porque nós fazemos a diferença! Estamos acima de *toooda* a gente! Estamos acima da sociedade! Devíamos estar no topo da pirâmide! ... Nós somos diferentes: professores, educadores, pessoal não docente, somos todos, todos, todos, educadores! Estamos aqui para o mesmo, todos para o mesmo! E seria péssimo arranjar equipas, realmente, ... programados?! Tipo robot!? Não! A poesia deixaria de existir nos nossos dias! (risos) De certeza!

I – Professora, gostaria de acrescentar mais algum assunto que ficou por explorar na nossa curta conversa, acerca deste tema?

E – Só que devemos realmente estar todos muito atentos ... muito atentos sempre! E estarmos inteiros em todos os locais da escola. Todos, todos, todos! Toda a comunidade educativa!

I – Em relação aos pais, por exemplo, pensa que ...

E – Os pais têm um lugar em casa, de educar. Como mãe eu sei que é muito difícil, é mais fácil não educar! Não nos podemos demitir! E os pais, realmente demitem-se do seu papel de educar. Aí nota-se!

I – Pensa que repartem um pouco essa tarefa com os auxiliares ...

E – Eles não repartem, eles transferem, eles transferem! Eles transferem esse seu papel para os professores e para o pessoal não docente. Dizem que nós é que somos os responsáveis! Se um aluno não come na cantina dizem logo que a culpa é das cozinheiras! Ou que é do director de turma! ... E isso é verdade porque, ... este ano não, mas no ano passado no RC havia sempre dois professores responsáveis pela cantina e acho que se devia continuar com essa medida na escola, que era da reorganização curricular ... havia lá umas horas ... que nos tiraram e ... havia sempre dois professores juntamente com os alunos!

I – Mas também havia pessoal não docente?

E – E também estava o pessoal não docente mas em colaboração com o pessoal docente. Estava o pessoal não docente, na cantina, a servir ... têm já uma tarefa própria ... os professores é que colaboravam. Mas há sempre pessoal não docente na cantina!

I – Que acha indispensável?

E – Claro! Claro que é indispensável! Se há um menino que não vai comer, aqui acaba por comer! Porque não querem comer alguns! ... Essa tarefa é do pessoal não docente!

I – Mais alguma coisa acrescentar?

E – Penso que não! Não sei se não respondi alguma coisa ...

I – Respondeu a tudo. Agradeço muito a sua disponibilidade.

E – Nada, muito obrigada eu.

Entrevista nº 6

Cozinheira (EB1 + JI) contratada a termo certo, pela Câmara Municipal

14 Junho 2006

I – Muito boa tarde!

E – Boa tarde

I – Muito obrigada por ter guardado estes minutinhos para ajudar no nosso trabalho; por ter ficado mais um bocadinho e ia pedir-lhe, então, que dissesse só o seu nome e o que é que faz aqui na escola.

E – Sou (F...) e sou cozinheira.

I – Pertence ao Ministério da Educação?

E – Sou efectiva da Câmara Municipal de (...)

I – D. (F...) porque é que escolheu esta profissão?

E – Foi sem contar!

I – Já há muito tempo?

E – É assim, eu ajudava a fazer almoços em casamentos ... cozinheira ... ajudava. Ajudava a cozinhar. Depois isto abriu ... foi assim uma coisa inesperada que abriu ... ninguém quis vir pr'aqui, na altura ninguém queria vir, porque era uma responsabilidade muito grande ... E o senhor que fazia parte da Junta, na altura, foi a minha casa e como ninguém queria vir e eu já andava a fazer os almoços nos casamentos ele veio-me dizer se eu queria vir ... e eu fiquei assim um bocadinho indecisa, porque cozinhar aos fins de semana nos casamentos era uma conta ... e cozinhar diariamente é outra. Pronto, mas depois o meu marido aceitou .. olhe ... vim ... um bocadinho com medo mas ... pronto cá estou ... há onze anos. Trabalhei um ano pela Junta de Freguesia, fui para o fundo desemprego, trabalhei dois anos pelo Centro de Emprego e depois entrei na Câmara lá em baixo ...

I – Como é o seu dia-a-dia aqui na escola?

E – É bom. Gosto disto! Há dias que há mais trabalho, há dias que há menos trabalho, há dias que as crianças me chateiam, há dias que não chateiam, mas gosto disto, estou bem!

I – Mas as suas tarefas, é a senhora que organiza, alguém lhe diz o que é que tem para fazer?...

E – É assim: as ementas são feitas, o senhor professor que andava aqui e que já saiu fez ementas para sete semanas seguidas, uma semana, uma, outra semana, outra, às vezes eu vario porque quando ele estava cá tinha a preocupação de ir ao Modelo ou ao Intermarché ...

I – ... Era um professor da escola?

E – Era um professor da escola e era director. Depois ele foi-se embora, ficou outra senhora aqui, mas em parte sou eu mais ou menos que organizo.

I – A responsabilidade da cantina é da senhora?

E – Sim, sim. É, é minha. Se hoje era para fazer frango assado, mas eu não tenho, porque não tenho disponível, faço outra ementa e está tudo bem, os professores que estão cá aceitam todos e está tudo bem.

I – Cá na escola tem outros funcionários não docentes? Tem outras pessoas a trabalhar?

E – Tem. Tem os meus empregados, tem outra senhora efectiva como eu, mas está com baixa, já está em casa há dois meses pr'aí e agora veio pr'aqui a minha filha pelo Centro de Emprego. Portanto, é assim: ela estava pelo Centro de Emprego e a Junta precisava de uma pessoa e ela faz trabalho aqui e também faz trabalho na Junta; quando é precisa na Junta vai p'ra Junta e quando não é precisa vem pr'aqui; não é cá efectiva; efectiva é aquela senhora que está em casa com baixa.

I – Na escola há outras pessoas ...

E – Na escola há estas senhoras que são auxiliares, auxiliares da escola; não tem nada a ver com a cozinha.

I – E tem tempo para conversar com as outras pessoas ou não lhe sobra tempo?

E – É assim: a gente tempo tem sempre, mas se eu perder cinco minutos a conversar vou mais tarde cinco minutos (risos) ... é esse o caso! O meu horário de trabalho, o meu trabalho, chega-me e sobra-me ... preciso de estar sempre, preciso...

I – E reuniões com o agrupamento?

E – Nunca tive, vai ser hoje a primeira! É hoje às seis horas, porque nós, como somos da Câmara, o agrupamento dizia sempre que não tinha nada a ver com nós. Qualquer coisa, por exemplo, as nossas férias é tudo marcado na Câmara; qualquer falta que uma pessoa meta, que tenha de faltar é para a Câmara, tudo vai para a Câmara, não é?! Mas agora ultimamente, a senhora do agrupamento, ... nas eleições do agrupamento fomos lá votar, agora se calhar vai tudo para o agrupamento, acho eu, não sei ... não sei bem como isso funciona!

I – Vão ter hoje a primeira reunião!

E – É, hoje vamos ter uma reunião, às seis horas.

I – E não sabe bem qual é o tema da reunião?

E – Não. Não sei. Nunca lá fui a nenhuma, é a primeira que vou ...

I – Também não conhece as outras pessoas que trabalham lá no agrupamento?

E – Conheço lá algumas pessoas porque são conhecidas minhas, mas a nível do trabalho, não sei nada ...

I – Em relação ao representante do pessoal não docente que está lá no agrupamento, que está na assembleia de escola, no conselho pedagógico, ... conhece?

E – Não, não conheço. Conheço o director do agrupamento. E a subdirectora que vem aqui todas as semanas, mas não sei lá nada do trabalho deles....

I – Em relação a esta escola, que é o que a senhora conhece melhor, como é com os meninos? Eles procuram-na?

E – Muito, muito. Procuram. Uma pessoa chateia-se, às vezes, dá-lhe um raspanete como deve dar ... isso é uma coisa ... às vezes a gente está chateada com o trabalho e eles chegam lá: oh (F...), quero isto e quero aquilo ... e na altura estamos a fazer fritos e a gente não podia ir como se nada fosse ... eu berro um bocadinho mais alto que é para eles se arrumar ... a partir daí eu gosto das crianças ... e respeito as crianças, pronto. Sou muito amiga da criança, não gosto de ver fazer pouco das crianças ...

I – A senhora só cozinha ou também serve os meninos?

E – Não, não, só cozinho. E sirvo. Tiro o almoço aqui ... mas a servir são as senhoras, porque nós estamos a tirar e eles vêm com os tabuleiros buscar aqui ao balcão. E quando tiramos para os últimos os primeiros já estão, a bem dizer, almoçados. Já têm comido o almoço e tem as outras pessoas por aí. Tem a minha filha que já faz mais parte ... a segui-los, a fazê-los sentar, a orientá-los, não é ... eu praticamente é na cozinha e aqui a tirar o almoço.

I – Por exemplo com os pais, costuma conversar com eles, eles vêm ter com a senhora perguntar se os meninos comeram bem?...

E – Não, é muito raro. Perguntam mas é às auxiliares. Elas também é que estão mais dentro do assunto. Eu estou aqui a tirar e como é que eu vou saber quem é que comeu bem e quem é que comeu mal, eles são tantos! São cento e trinta aqui a almoçar ... é muita criança ... a gente não vai estar a ver ... nem tenho tempo ... quando fosse a olhar para os últimos, os primeiros se já comeram, comeram se não comeram já têm ido lá para fora ...

I – As suas tarefas são muito ali dentro da cozinha!

E – É. É tudo mais dentro da cozinha.

I – E com os professores ...

E – Tenho um relacionamento muito bom! Muito bom com todos! Trabalho aqui há onze anos, seja o grupo que for, todos os anos é uma simpatia comigo e eu com eles. Eu tento trabalhar da melhor maneira e eles também ... respeitam-me como cozinheira ... não há dia nenhum que não cheguem aqui a cumprimentar-me ... muito bom relacionamento com todos, graças a Deus. Estou muito contente com isso.

I – Falou-me que a sua filha tem outro tipo de contrato. Acha que os pais, os professores, ou os meninos tratam de maneira diferente, quem é da casa e quem não é?

E – É igual. Aqui se tiverem de respeitar, respeitam igual. Se não tiverem de respeitar, não respeitam ninguém. Mas em geral ... há ... tanto respeitam a minha filha, que anda aqui há meia dúzia de dias como me respeitam a mim, que ando aqui há onze anos. Há sempre aquele que é mais atrevidito, que é mais brincalhãozinho, mas de resto está tudo bem...

I – Se lhe dissessem que a senhora não podia trabalhar mais aqui, que vinha aí uma equipa de fora a servir os almoços e a fazer as limpezas, como é que a senhora reagia?

E – Não reagia muito bem, mas que remédio, eu tinha que fazer o que me mandavam ...

I – Mas acha que para a escola era bom?

E – É assim: eu acho que nós aqui estamos muito bem, porque é uma comida feita na altura, é uma comida que não tem nada de congelados, vem o peixe congelado para fritar e assim, mas é sempre peixe fresco, vai-se buscar o peixe na hora, ... mesmo por exemplo, os rissóis são caseiros, tudo mesmo ao natural, não tem nada a ver com congelados feitos há oito dias ou quinze, ou há um mês ... não tem nada a ver ... eu acho que está melhor assim .. não é por eu estar aqui a trabalhar ... porque vem uma empresa, já vêm as coisas embaladas, já há muito tempo, não é ...

I – Perdia-se qualidade ...

E – Pois claro! Aqui é tudo feito na hora. Eu tenho o franguinho, vem de manhã fresco para servir, ... o peixe é fresco, ... só quando é posta de pescada ou peixe vermelho, esse é que tem de ser congelado ...

I – E pode decidir o que é melhor para os meninos?

E – Se às vezes me perguntam ideias, dou e elas aceitam. E faço também para o infantário – para o jardim de infância.

I – Só mais uma pergunta: ao nível das decisões que é preciso tomar na escola, a senhora, não costuma participar?

E – Não senhor.

I – É mesmo as coisas que tenham a ver com a cozinha.

E – Tudo o que tem a ver com a cozinha conversam comigo, eu converso com elas, às vezes se vou faltar amanhã ou se preciso de faltar um bocadinho ... uma pessoa tem sempre as nossas faltas ... às vezes venho mais tarde, mas em geral, já deixo tudo orientadinho, não me vão à mão a nada! Não tenho nada que dizer.

I – Agradeço-lhe muito este bocadinho.

E – A senhora se gostou, gostou, se não gostou (risos) ...

I – Muito obrigada, eu não sei se tem mais alguma coisa para dizer ...

E – Não, não, eu como digo acho que está tudo bem. Gosto do trabalho que faço, senão não vinha pr' aqui ... na altura vim indecisa como disse, mas habituei-me, agora gosto disto ... não tenho nada a dizer, nada de ninguém ... muito bom relacionamento com empregados e com toda a gente ... faço também para o jardim de infância, mas isso eles vêm buscar o almoço e levam ... não tenho nada a ver a partir daí .. pronto e de resto ...é só isso!

I – Mais uma vez, muito obrigada!

Entrevista nº 7

Auxiliar – POC (Programa Ocupacional) – EB 1

14 Junho

I – Muito boa tarde ...

E – Boa tarde!

I – Obrigada por ter aceite falar comigo um bocadinho. Gostava que me dissesse o nome e qual é a sua situação profissional aqui na escola.

E – Eu sou (...) e sou auxiliar de serviços gerais.

I – E está contratada pela Câmara?

E – Pela Junta, pela Junta de Freguesia, aqui mesmo de (...).

I – Está com um contrato anual?

E – É só anual.

I – E porque é que aceitou este emprego?

E – É assim: fui ao Centro de Emprego, pedir emprego, na altura era costureira, só que para costureira eu já não queria ir mais, então mudei. Fui para programas ocupacionais e então mandaram-me chamar para este trabalho e eu aceitei.

I – Mas eu não percebi bem. Está a cumprir um programa ocupacional ou está com um contrato?

E – Não. Estou com um contrato de um ano, só.

I – Está com um contrato!

E – Só que eu inscrevi-me nos programas ocupacionais, que é para horas, é para o que calhar; entretanto chamaram-me para aqui e eu aceitei.

I – E está a cumprir as tarefas de auxiliar de acção educativa?

E – Estou na cozinha ... faço um bocadinho de tudo.

I – Por isso conhece os meninos todos!

E – Sim! Ainda estou há pouquinho tempo, ainda só há dois meses, mas já dá para conhecer no geral tudo!

I – Eles procuram-na? Vêm ter consigo?

E – Sim, de vez em quando ...

I – Para pedir ajuda?

E – Sim ...

I – E os professores?

E – Os professores também, também ...

I – E com os pais costuma ter contacto, ou nem por isso?

E – Nem por isso! Como estou mais à base da cozinha, não estou

I – Não está muito em contacto!

E – Não!

I – E com as outras pessoas que trabalham no agrupamento?

E – Não! Só as daqui, o resto lá de baixo não!

I – Nunca foi a nenhuma reunião?

E – Não, nunca me mandaram chamar!

I – Sabe se vai ser avaliada? Se o seu trabalho vai ser avaliado?

E – Não faço a mínima ideia! Isso já não sei, já não posso dizer, que não sei!

I – Porque há o sistema de avaliação para os funcionários; não sabe se vai passar por isso?

E – Não. Como sou empregada da Junta não estou mesmo dentro do agrupamento, não sei!

I – Sente-se à margem?

E – Não, não é à margem, isto aqui tá-se bem, isto aqui não é à margem, não, não, isso não; Só que, claro, como sou de lá de baixo, aquilo pertence à Junta, sou da Junta! Qualquer coisa que seja precisa do agrupamento, não é ao agrupamento que vou tratar. Porque eu não pertenço lá, não é! Eu sou mesmo da Junta.

I – Por exemplo, se precisar de faltar, diz à Junta?

E – À Junta de Freguesia. Embora avise aqui na escola para facilitar um bocadinho o trabalho, mas ... quem me contrata é a Junta, por isso eu vou ter de dar explicações é à Junta!

I – Gosta do trabalho que faz?

E – Sim. Não desgosto.

I – Acha que é importante o trabalho que faz?

E – Sim. Ajuda os meninos. P'róos meninos! A gente tem mais convivência com eles! Por exemplo eles aprendem algumas coisas que às vezes não sabem ... até nós apreendemos com eles, por isso ... há que aprender!

I – Há bom relacionamento?

E – Sim, sim, no geral!

I – E com os outros colegas de trabalho, aqui?

E – Tudo bem!

I – Mas como são contratos de entidades diferentes, podia haver algumas diferenças, no trabalho?

E – Não, não, não pode haver! Deus me livre! Está tudo bem! Não tenho nada que dizer! ...

I – Muito bem, muito obrigada pela sua colaboração!

E – De nada! Espero que tenha respondido ao que queria!

I – Respondeu sim, não se preocupe!

1.4 – Análise de conteúdo das entrevistas

Nº pág.	Ideias-chave	Cód.	Freq.	Citações a destacar	Cat. 102
3	Contacto pouco frequente com outros grupos de pessoal não docente, tanto na escola sede, como nas subunidades de gestão	1	8	“ Há pouco contacto, pouco contacto, porque o agrupamento em si é disperso”	B
5				“(…)eu não conheço a maneira de pensar das outras pessoas”	
8				“Não há muito contacto! (...) é assim um contacto assim um bocadinho ... um contacto pequeno ... porque elas estão a fazer as tarefas delas e eu vou lá quando preciso de lá ir buscar qualquer coisa ...”	
16				“(…) aqui a cozinha como é à parte ... uma empresa, então é que não têm mesmo nada a ver connosco. É uma empresa! (...) não fazem parte do pessoal não docente”.	
18				“Nós somos mais um grupo à parte! Lá está! Os administrativos não têm tanta convivência com o pessoal. Nós, novos, temos, mas ... é quase tudo dividido. Existem dois grupos: o pessoal de fora e o pessoal da secretaria. (...) Porque eles trabalham por turnos e é um bocado complicado.”	
22				(...) normalmente é o coordenador do estabelecimento que tem uma ligação mais directa com o pessoal não docente” (...)I – Portanto, essa equipa, é uma equipa à parte? E as relações? E – É uma empresa exterior há escola, no entanto, são as mesmas pessoas que trabalham connosco desde o início, desde a abertura da escola, são consideradas quase como funcionários da escola; a nossa relação é muito directa. Mas essa relação é mais comigo do que com o coordenador do pessoal não docente.	

¹⁰² As categorias da última coluna, da tabela , referem-se às estabelecidas no guião da entrevista.:

B – Representação social, do poder dos grupos, na organização escolar

C - Representação social da participação do pessoal não docente

30				<p>“I – E reuniões com o agrupamento? E – Nunca tive, vai ser hoje a primeira! É hoje às seis horas, porque nós, como somos da Câmara, o agrupamento dizia sempre que não tinha nada a ver “com nós”. Qualquer coisa, por exemplo, as nossas férias é tudo marcado na Câmara; qualquer falta que uma pessoa meta, que tenha de faltar é para a Câmara, tudo vai para a Câmara, não é?! Mas agora ultimamente, a senhora do agrupamento, ... nas eleições do agrupamento fomos lá votar, agora se calhar vai tudo para o agrupamento, acho eu, não sei ... não sei bem como isso funciona! I – Vão ter hoje a primeira reunião! E – É, hoje vamos ter uma reunião, às seis horas. I – E não sabe bem qual é o tema da reunião? E – Não. Não sei. Nunca lá fui a nenhuma, é a primeira que vou ... I – Também não conhece as outras pessoas que trabalham lá no agrupamento? E – Conheço lá algumas pessoas porque são conhecidas minhas, mas a nível do trabalho, não sei nada ... I – Em relação ao representante do pessoal não docente que está lá no agrupamento, que está na assembleia de escola, no conselho pedagógico, ... conhece? E – Não, não conheço. Conheço o director do agrupamento. E a subdirectora que vem aqui todas as semanas, mas não sei lá nada do trabalho deles....”</p>	
32				<p>“I – E com os pais costuma ter contacto, ou nem por isso? E – Nem por isso! Como estou mais à base da cozinha, não estou I – Não está muito em contacto! E – Não! I – E com as outras pessoas que trabalham no agrupamento? E – Não! Só as daqui, o resto lá de baixo não! I – Nunca foi a nenhuma reunião? E – Não, nunca me mandaram chamar! I – Sabe se vai ser avaliada? Se o seu trabalho vai ser avaliado? E – Não faço a mínima ideia! Isso já não sei, já não posso dizer, que não sei! I – Por que há o sistema de avaliação para os funcionários; não sabe se vai passar por isso? E – Não. Como sou empregada da Junta não estou mesmo dentro do agrupamento, não sei!”</p>	
3	Factores pessoais dificultam coesão de interesses de grupo	2	2	“(...) poderia haver uma coesão ainda muito maior (...) a própria essência da pessoa, das pessoas em si, que sejam mais fechadas ... ou mais abertas...”	B

8				<p>“(…)E – Eu, por norma, costumo às vezes fazer perguntas, ... não, não faço muitas perguntas porque eu depois vou ver na acta. Eu leio a acta, aquilo que está na acta é o que normalmente se tem passado na reunião. Não estou muito interessada em ir, às vezes perder um bocadinho de tempo, porque passa-me a acta pelas mãos.</p> <p>(…)E – Eh ... é assim, quanto a problemas, não vejo que haja assim grandes problemas, pelo menos da minha parte, não é ...para mim está a correr ... agora quanto aos outros colegas, não sei ...”.</p>	
4	Tutelas diferentes não são factor impeditivo de coesão	3	11	Em reposta à pergunta directa da investigadora, o entrevistado responde: “Não, não, eu acho que não”	B + C
9				“ É uma relação normal. É! Eu pelo menos, entre uma pessoa seja de que entidade for, eu acho que devemos ter a colaboração dessas pessoas para que possam aprender e dar o seu melhor e não estar a olhar se... só tem a quarta classe ou vem de uma entidade diferente, estar a ser discriminado.”	
26				<p>“E – Eu não dou conta de haver algum conflito. Eu não me dou conta disso! Pode haver mas ... que seja visível, eu não dou conta de conflitos!</p> <p>(...)</p> <p>“E – Eu acho que sim, que aqui há um espírito de equipa!”</p>	
31				<p>“Acha que os pais, os professores, ou os meninos tratam de maneira diferente, quem é da casa e quem não é?</p> <p>E – É igual. Aqui se tiverem de respeitar, respeitam igual. Se não tiverem de respeitar, não respeitam ninguém. Mas em geral ... há ... tanto respeitam a minha filha, que anda aqui há meia dúzia de dias como me respeitam a mim, que ando aqui há onze anos.”</p>	
33				<p>“I – Sente-se à margem?</p> <p>E – Não, não é à margem, isto aqui tá-se bem, isto aqui não é à margem, não, não, isso não; Só que, claro, como sou de lá de baixo, aquilo pertence à Junta, sou da Junta!</p> <p>Qualquer coisa que seja precisa do agrupamento, não é ao agrupamento que vou tratar. Porque eu não pertenço lá, não é! Eu sou mesmo da Junta.”</p>	
4	Pessoal docente tem mais poder; pessoal não docente tem menos poder	4	2	“Eu colocaria o pessoal não docente, num ... num segundo patamar (...) No primeiro, é obvio, que seria o pessoal docente!”	
16				“É assim, os professores são a base e a seguir vêm os pais que são a base para a educação dos filhos e o pessoal não docente logo a seguir porque são os que passam mais tempo com os filhos desses pais na escola”.	

5	Falta de formação específica em serviço	5	4	“É complicado! ... Com a falta de formação! ... A formação é pouca...”	B+C
19				<p>I – Entretanto, tem feito formação profissional ao longo deste tempo?</p> <p>E – Sim, mas nada relacionado com a área do SASE, porque não há. Acções de formação relacionadas com o SASE, não. É mais relações jurídicas, mais serviços administrativos, do que propriamente na área do SASE.</p> <p>(...)I – Sente essa falta?</p> <p>E – Eu agora ... eu no início não estava habituada a trabalhar na área do SASE e não percebia muito bem, agora já me habituei mas há sempre aquelas lacunas que precisávamos de ter formação e depois é uma área que mexe com carências e é sempre complicado lidar com essas situações! Só que já me informaram que a área do SASE era uma área desprestigiada! Os serviços administrativos é que tinham valor e a área do SASE ...”</p>	
24				<p>“I – A mais valia aí estaria na formação do pessoal!</p> <p>E – Na formação do pessoal não docente, mas que fosse dada na paragem das actividades lectivas. Muitas vezes confrontamo-nos com formação nas horas de trabalho, principalmente nas escolas onde o número de funcionários já é reduzido, e cria inconvenientes de funcionamento.”</p>	
5	Avaliação pode gerar conflitos entre pares	6	1	Em resposta à pergunta directa da investigadora, o entrevistado responde: “Pode, pode, pode”	B+C
6	Não aceitação da substituição do pessoal não docente por equipas de <i>outsourcing</i>	7	5	“Ora bem, dispensado não! O pessoal não docente é sempre ... não pode ser dispensado ... porque são peças fundamentais no xadrez da educação”	B+C

11				<p>“Hum, não! Não, porque eu tenho conhecimentos de casos de há vinte e mais anos atrás, em caso até de hospitais onde havia uns auxiliares que limpavam, faziam as refeições, era preciso um copo de água e eles iam. E mandaram todas essas pessoas embora e foram buscar ... empresas privadas que ficaram a fazer isso! E às vezes estavam os doentes a queixar-se, a precisar de um copinho de água, ou isto e aquilo e não são atendidos. As nossas tarefas, nós estamos aqui p’ra limpar! ... E não é serem maltratados, mas é perder regalias, ... aqui foi o doente! É a mesma coisa! E já me aconteceu de ver num hospital, tudo cheio de papéis no chão, no consultório do médico e não é a enfermeira que vai limpar, que não é tarefa dela e está ali aquilo ... Eles têm aquelas horas de vir limpar e fazem o serviço que têm de fazer! Eu acho que isso não é gratificante p’ra ninguém!”</p>	
23				<p>“I – Consideraria viável que as escolas tivessem todo o trabalho não docente, feito por equipas de <i>outsourcing</i>? E – Não, até porque como acabei de dizer não há uma relação de afectividade dos funcionários com os alunos! Todos nós sabemos, especialmente no pré-escolar que a auxiliar está normalmente dentro da sala com os professores, portanto faz um trabalho de coadjuvação, se assim se pode dizer, e ... há uma relação muito íntima, de afectividade entre os alunos do pré-escolar e as auxiliares. No primeiro ciclo, já não acontece tanto, mas continua a haver, até porque estão numa idade baixa, entre os seis e os dez anos, os alunos precisam de um acompanhamento e estabelecem uma relação entre os funcionários, os auxiliares e até os encarregados de educação, porque quando chegam à escola, normalmente o primeiro contacto que têm é com o auxiliar de acção educativa e portanto, têm um trabalho diferente.”</p>	

27				<p>"I – O que lhe parece, hipoteticamente, uma escola deixar de ter pessoal não docente ...</p> <p>E – Impossível! Impossível!</p> <p>I - ... Eu ia sugerir, passar a ter aquelas equipas de <i>outsourcing</i> a fazer os serviços!</p> <p>E – Acho que não. Não, acho que não! Tem de haver mesmo pessoal direccionado, com formação! Já são muitos anos, muitos anos, já têm aquele calo, o calo no bom sentido, aquele calo para dar formação ao nível de eh é como nas nossas casas ... imagine ... nas nossas casas ... com pessoas de idade ... temos uma mãe ... vamos contratar essas equipas?! Desumanizadas! Falta a parte da humanidade que aqui há! Um sorriso! A gente entra aqui na escola, está mal disposta, ... um sorriso, é muito importante! Dá-se o salto imediatamente! A humanidade que falta, temo-la aqui! Isso seria horrível, seria mesmo destruir tudo? Eu, pessoalmente, não iria para a reforma, pois a minha atitude seria muito diferente! Eu vivo, eu convivo com pessoas inteiras, não com equipas despersonalizadas, desumanizadas ... A humanidade está a caminhar para uma reificação, para uma desumanização e a escola tem de pôr aí um freio! ... Porque nós fazemos a diferença! Estamos acima de <i>toooda</i> a gente! Estamos acima da sociedade! Devíamos estar no topo da pirâmide! ... Nós somos diferentes: professores, educadores, pessoal não docente, somos todos, todos, todos, educadores! Estamos aqui para o mesmo, todos para o mesmo! E seria péssimo arranjar equipas, realmente, ... programados?! Tipo robot!? Não! A poesia deixaria de existir nos nossos dias! (risos) De certeza!"</p>	
----	--	--	--	---	--

31				<p>“I – Se lhe dissessem que a senhora não podia trabalhar mais aqui, que vinha aí uma equipa de fora a servir os almoços e a fazer as limpezas, como é que a senhora reagia?</p> <p>E – Não reagia muito bem, mas que remédio, eu tinha que fazer o que me mandavam ...</p> <p>I – Mas acha que para a escola era bom?</p> <p>E – É assim: eu acho que nós aqui estamos muito bem, porque é uma comida feita na altura, é uma comida que não tem nada de congelados, vem o peixe congelado para fritar e assim, mas é sempre peixe fresco, vai-se buscar o peixe na hora, ... mesmo por exemplo, os rissóis são caseiros, tudo mesmo ao natural, não tem nada a ver com congelados feitos há oito dias ou quinze, ou há um mês ... não tem nada a ver ... eu acho que está melhor assim .. não é por eu estar aqui a trabalhar ... porque vem uma empresa, já vêm as coisas embaladas, já há muito tempo, não é ...</p> <p>I – Perdia-se qualidade ...</p> <p>E – Pois claro! Aqui é tudo feito na hora. Eu tenho o franguinho, vem de manhã fresco para servir, ... o peixe é fresco, ... só quando é posta de pescada ou peixe vermelho, esse é que tem de ser congelado ...”</p>	
6	<p>Importância da participação do pessoal não docente fora dos órgãos de gestão, particularmente junto dos alunos</p>	8	11	<p>“Também podem ser bons condutores dos alunos”.</p>	C
16				<p>“(...) acho que o pessoal não docente, a seguir aos professores, é o que ... tem maior contacto com eles, é o que sabe os comportamentos reais que eles têm. Mas para isso é preciso ter poderes! O pessoal não docente!</p>	
13				<p>“Ficou a parte de atendimento aos alunos! ...quando caem, a nível de curar uma ferida. (...) Eu sou o primeiro curativo. (...) E encaminhamento.</p> <p>(...)Essa é uma das coisas que eu também gosto de fazer. É assim, logo de início a gente parece que fica um bocado nervosa, quando a gente vê assim qualquer coisa ... apesar de tudo eu ... ou é por trabalhar na área ... se lhe dói a barriga ou assim ... uma das coisas que eu faço sempre é ir encaminhá-lo, a tomar um chazinho, a beber água, antes de ver ... a seguir, ou porque as crianças estão nervosas porque vão fazer um teste, às vezes queixam-se de dores de barriga, de dores de cabeça e aquilo é um mundo de dores e no fundo é só aquela impressão de estar nervosos ...”</p>	
15				<p>“Nesta escola concretamente, maior participação, eu penso que a todo o nível, aqui, o pessoal não docente é participativo. Acho que em todo o lado é necessário”.</p>	

16				<p>I – Tem maior contacto?</p> <p>E – Sim, é o que tem maior contacto com eles, é o que sabe os comportamentos reais que eles têm. Mas também para isso é preciso ter poderes! O pessoal não docente!</p> <p>I – E os alunos procuram-vos?</p> <p>E – A mim nem tanto, mas ao pessoal cá de fora, sim. O pessoal que está cá fora, em geral já conhecem quem é amigo ... e os piorzinhos, também de vez em quando, também há assim aquelas afinidades e por bem até se conseguem levar!</p>	
23				<p>“I – Mesmo com os pais serão uma peça fundamental, os auxiliares?</p> <p>E – Com os pais também, porque ... não é o caso do nosso agrupamento, que são escolas com bastantes alunos, bastantes turmas, mas nós sabemos que na aldeia onde havia uma escola, uma turma, duas turmas a funcionar, por vezes quem estava mais tempo na escola era o funcionário e os pais muitas vezes dirigiam-se à escola e deixavam recados, deixavam informações aos professores, das faltas, das ausências ou dos atestados médicos ... ou outras coisas e, por isso, havia uma relação, e há, entre o auxiliar de acção educativa e os encarregados de educação.</p> <p>I – Acabam por ser entidades próximas!</p> <p>E – São, próximas da família.”</p>	
25				<p>“(…). Eu estou na aula, toco, imediatamente vem alguém ajudar-me, por pedir o que eu desejo e sempre com um sorriso os lábios ... eu não estou a dizer mentira. É verdade! Isso não acontece em todas as escolas. E aqui isso é verdade! E se algum auxiliar, chega aqui, às vezes, está um bocadinho mais acanhado, passado um tempo a atitude já é um bocado diferente, porque o clima da escola é excelente. Eu acho! Em relação ao pessoal docente! Porque o pessoal não docente aqui, tem acções de formação na escola secundária de (...), no centro de formação; não só professores, mas também pessoal não docente. Ao longo destes anos todos, estão lá sempre a frequentar as suas acções!</p>	

26				<p>“(…) Bem ali na entrada, na portaria, é a zona de maiores conflitos. Conflitos, não é ao nível de alunos! Conflitos não será bem o termo, de problemas! Porque surge todo o tipo de situações, não é ... É a entrada da escola! À entrada da escola, poderá, porque sei lá ... há pessoas que estão aqui à porta a fumar, situações problemáticas, há os que querem sair e não têm autorização, não é e o pessoal não docente tenta resolver os problemas! Porque tem havido alguns problemas e ... eles têm de os resolver ali e, claro, estão em contacto sempre com o director, e com a escola segura e isso ... Aí é uma zona !... Não quer dizer que tenha sido agora, mas poderá ... Eu acho que a porta da escola, ninguém pensa os perigos que podem surgir! Portanto o pessoal que está lá tem de ser um pessoal muito bem formado, e temos de estar todos atentos. Eu estou atenta!</p> <p>I – Mas na entrada de uma escola tem de estar normalmente pessoal não docente!</p> <p>E – Claro! Pessoal não docente, que tenha responsabilidade! Que todos nós sabemos, de casos estranhos ... que têm acontecido nalgumas escolas!</p>	
27				<p>“(…)Já tenho estado a verificar alguns alunos que penso que estarão com um comportamento mais desajustado, e por trás de mim vejo sempre um braço: esteja descansada, que eu estou aqui! E eu rio! Porque realmente eu estou tão concentrada que nem vejo se alguém está a ver, nem me interessa! O que eu quero é, naquele momento, ver aquele problema. E fico feliz ao constatar que realmente está por lá alguém a observar!</p> <p>I – Tem essa opinião ...</p> <p>E- Tenho, tenho e gostaria que continuasse assim! Quanto ao pessoal contratado pela Câmara há aí duas senhoras e já verifiquei que estão atentas e gostaria que continuassem ... Gostaria porque ... o nosso objectivo último ... são as crianças, são os alunos que temos a nosso cargo ... a formação integral, não é!</p> <p>I – E o pessoal não docente terá um papel importante aí?</p> <p>E – Muito importante, muito importante! De educar, de formar! Nós estamos na sala de aula e eles estão cá fora, estão a colaborar connosco!”</p>	

28				<p>(...)Estava o pessoal não docente, na cantina, a servir ... têm já uma tarefa própria ... os professores é que colaboravam. Mas há sempre pessoal não docente na cantina!</p> <p>I – Que acha indispensável?</p> <p>E – Claro! Claro que é indispensável! Se há um menino que não vai comer, aqui acaba por comer! Porque não querem comer alguns! ... Essa tarefa é do pessoal não docente!”</p>	
30				<p>“I – Em relação a esta escola, que é o que a senhora conhece melhor, como é que é com os meninos? Eles procuram-na?</p> <p>E – Muito, muito. Procuram. Uma pessoa chateia-se, às vezes, dá-lhe um raspanete como deve dar ... isso é uma coisa ... às vezes a gente está chateada com o trabalho e eles chegam lá: oh (F...), quero isto e quero aquilo ... e na altura estamos a fazer fritos e a gente não podia ir como se nada fosse ... eu berro um bocadinho mais alto que é para eles se arrumar ... a partir daí eu gosto das crianças ... e respeito as crianças, pronto. Sou muito amiga da criança, não gosto de ver fazer pouco das crianças ...”</p>	
7	A formação inicial não é específica para o cargo ou categoria profissional	9	4	“(...) eu profissionalmente não foi o curso que tirei”	B+C
24				<p>“ O sistema do recrutamento é feito em função de algumas habilitações; não há experiência; quando as pessoas vêm para as escolas não têm experiência, não têm formação ...</p> <p>I – Formação específica?</p> <p>E – Formação específica. Portanto possivelmente haveria necessidade de criar cursos de nível 3, e penso que já há, cursos profissionais, em animadores sociais, que ... já aparecem, nós aqui na escola já contratámos dois funcionários que têm esse curso e que têm sido uma mais valia na relação e até mesmo no ensino aos outros colegas. De qualquer forma, sabemos que há uns anos atrás as pessoas eram colocadas nas escolas, quando havia alguma fatalidade na família, recorriam sempre ao delegado escolar, que era uma pessoa que tinha algum poder ... e eram colocadas nas escolas, não as pessoas que tinham mais qualidade mas as pessoas com mais necessidade de terem uma profissão.”</p>	

29				<p>“I – D. (F...) porque é que escolheu esta profissão? E – Foi sem contar! I – Já há muito tempo? E – É assim, eu ajudava a fazer almoços em casamentos ... cozinheira ... ajudava. Ajudava a cozinhar. Depois isto abriu ... foi assim uma coisa inesperada que abriu ... ninguém quis vir pr’aquí, na altura ninguém queria vir, porque era uma responsabilidade muito grande ... E o senhor que fazia parte da Junta, na altura, foi a minha casa e como ninguém queria vir e eu já andava a fazer os almoços nos casamentos ele veio-me dizer se eu queria vir ... e eu fiquei assim um bocadinho indecisa, porque cozinhar aos fins de semana nos casamentos era uma conta ... e cozinhar diariamente é outra. Pronto, mas depois o meu marido aceitou .. olhe ... vim ... um bocadinho com medo mas ... pronto cá estou ... há onze anos.”</p>	
32				<p>“I – E porque é que aceitou este emprego? E – É assim: fui ao Centro de Emprego, pedir emprego, na altura era costureira, só que para costureira eu já não queria ir mais, então mudei. Fui para programas ocupacionais e então mandaram-me chamar para este trabalho e eu aceitei.”</p>	
7	AAE têm polivalência de funções	10	4	“Eu aqui faço um bocadinho de tudo”	C
22				“(...) normalmente nós, aqui nesta escola, temos por hábito rodar os funcionários”.	
32				<p>“I – E está a cumprir as tarefas de auxiliar de acção educativa? E – Estou na cozinha ... faço um bocadinho de tudo.”</p>	
8	Faltam reuniões de trabalho	11	1	“Nós por norma não costumamos fazer”	C
4	Falta de retorno dos assuntos tratados nas reuniões, pelos representantes	12	3	À pergunta da investigadora se o entrevistado tinha conhecimento das questões que são levadas às reuniões, este responde: “No caso específico do pedagógico, não”	C
8				“Eu, por norma, costumo às vezes fazer perguntas. (...) Quanto aos meus colegas não sei se lhes é transmitido ou não”	C
15				“Raramente! Não há assim aquela abertura de chegar ao pé de nós e dizer eu trouxe isto e isto ... vamos fazer isto e isto ... não há essa interligação”.	
9	Pouco poder de decisão	13	4	“Em grandes decisões ... isso não”	C
15				“É assim, quem trabalha directamente com a direcção, sim, são pedidas, agora quem não trabalha, não costuma dar opiniões nenhuma”.	

15				“Aqui as pessoas já estão mentalizadas que não podem dizer nada, que não podem fazer nada, e que, pronto, não têm poder e não vale a pena ... o que está decidido, está decidido, a única coisa que têm a fazer é aceitar e mais nada!”	
9	Tutelas diferentes criam instabilidade na organização escolar	14	2	“E se nós tivéssemos todas as pessoas a trabalhar ... da parte do fundo de desemprego, acabaria por a escola não ter o benefício daquilo que está a ensinar às pessoas, porque acaba o tempo e vão-se embora! Aqui não é muito o caso porque nós só temos duas, mas imagine que nós tínhamos seis ou sete pessoas, do fundo de emprego, ... ao fim de oito ou nove meses, já não sei exactamente por quanto tempo é que vêm, aquilo que adquiriram é tempo perdido, não é! Voltam a vir outras pessoas, volta-se a ... vão-se outra vez embora! E eu acho que isso para as pessoas e para a escola não dá segurança nenhuma.”	B+C
10	Valorização das aprendizagens em serviço	15	2	“Eu acho que uma pessoa, se está naquele lugar há muito tempo, normalmente é porque gosta e depois as pessoas também têm que avaliar a capacidade dela ... mas quando uma pessoa se empenha e gosta do que está a fazer, quantos mais anos tem, acho que ... mais experiência profissional adquire! Aí já se pode transmitir ... eu lembro-me de que quando entrei na escola e fiquei ... eu pensei como é que vou fazer? E a gente ao longo dos anos vai adquirindo mais experiência, saber como há-de lidar, saber como há-de tratar com os alunos ...”	B+C

25				<p>“(…) Direccionadas para a prática, claro: não só na sala de aula, como por exemplo aqui no PBX, na secretaria ... o bufete, a papelaria, a reprografia, têm acções específicas. Neste momento, por exemplo estão a frequentar um curso de informática, que também é muito importante para eles, claro.</p> <p>I – Acha que vai muita gente a essa acção, à informática?</p> <p>E – Pois vai. Está cheia a sala! A sala está cheia! É ao fim da tarde e .. eu até espreitei, só para cumprimentar, não foi para ver nada e vi todos a trabalhar bem, com interesse e até uma senhora ... que já não é propriamente nova, ... e estava também motivada!</p> <p>I – Acha então importante as pessoas fazerem formação? A formação é importante para o seu desempenho!</p> <p>E – Eu acho que sim! Porque é uma maneira de sairmos um pouco da nossa torre de marfim, da nossa casca, não é, ... é uma maneira de sair, de conviver, ...”</p>	
12	Desvalorização do pessoal não docente, pelos pais	16	3	“Eu acho só que o auxiliar é um bocado desvalorizado pelos pais”	B
16				Às vezes é os pais que estragam tudo! Eles vêm logo a correr, os pais, aqui, por qualquer coisa que se passa na escola! O menino fez uma asneira, se lhe chamarem a atenção, os pais estão ali, vêm logo cá reclamar contra o funcionário. Às vezes também não é correcto!	
17				“(…) Aqui às vezes os temperamentos dos miúdos alteram-se um bocadinho e claro que um funcionário chamando a atenção ... mas os pais não gostam que chamem a atenção aos meninos, porque ...”	
12	Boas relações interpessoais com professores	17	6	“Eu por mim não tenho que me queixar. Tenho bom relacionamento com os professores. (...) A gente começa desde o primeiro dia que vem um professor novo já começamos a falar, ou disto ou daquilo, e acabamos a falar até coisas que nem são da escola, são das nossas vidas pessoais, portanto até criamos uma amizade ao longo do ano”.	B

25				<p>“I – Nessa qualidade de presidente da assembleia de escola, conhece o representante do pessoal não docente, na assembleia?</p> <p>E – Sim, claro, tenho ligações muito estreitas com todo o pessoal da escola.</p> <p>I – Na assembleia, parece-lhe que está bem representado, o pessoal, através dessa pessoa?</p> <p>E – Eu acho que os elementos da assembleia, que estão todos muito bem representados. São pessoas responsáveis, e ... participativo, interventivo e ... criam muito bom ambiente; são pessoas com um nível moral levado ...”</p>	
31				<p>“E – Tenho um relacionamento muito bom! Muito bom com todos! Trabalho aqui há onze anos, seja o grupo que for, todos os anos é uma simpatia comigo e eu com eles. Eu tento trabalhar da melhor maneira e eles também ... respeitam-me como cozinheira ... não há dia nenhum que não cheguem aqui a cumprimentar-me ... muito bom relacionamento com todos, graças a Deus. Estou muito contente com isso. “</p>	
12	Boas relações interpessoais com CE	18	1	“Em relação ao conselho executivo, também é a mesma coisa”.	B
12	Frequência de acções de formação	19	2	“Sim, inscrevo-me todos os anos, naquelas que me chamam”.	C
21				<p>“I – Em relação à formação contínua, o pessoal que não pertence ao Ministério também tem acesso à formação?</p> <p>E – Sim. Antigamente não tinha, actualmente a formação existente tem sido alargada a todos os profissionais que estão a exercer nas escolas e acho que todos têm acesso à formação contínua.</p> <p>I – Também se aplica a quem está a cumprir os programas ocupacionais temporários?</p> <p>E – Tem sido nossa filosofia levar a formação a todos os funcionários que trabalham nas escolas. Recentemente foi-lhes oferecida uma acção de formação promovida pela Universidade de Trás-os-Montes, pela UTAD, que foi dada aqui na escola e as pessoas que se inscreveram, também faziam parte dos programas ocupacionais. Portanto também está alargada a essa pessoas, aos desempregados de longa duração.”</p>	

12	Autoestima profissional elevada	20	4	“Acho que para mim também é ... bom falar nestas coisas e ... nós estamos sempre abertas a ... diálogo ... acho que é bom a gente querer sempre aprender mais, e mesmo cada pessoa é diferente, cada pessoa tem a sua opinião e a gente vai colhendo um bocadinho desta e daquela, para nós também é enriquecedor e se aquilo que vimos que realmente também não interessa pomos de lado ... Nós podemos estar a falar com uma pessoa que diz coisas que não interessam mas que haja uma que é fundamental, que se calhar nós não imagináramos que aquilo não existia ou que aquilo era feito daquela maneira, portanto nós não somos mestres de tudo. Nós podemos ser médica, ou não importa o quê, há sempre coisas que nos escapam, eu acho. Ao longo da vida nós vamos adquirindo experiência, vamos ...”.	C
15				“Nesta escola concretamente, maior participação, mais participação, eu penso que a todo o nível, aqui, o pessoal não docente é participativo. Acho que em todo o lado é necessário!	C
18				“(...) Não é por estar ... porque eu tanto podia pertencer ao docente como não docente, mas o não docente faz muita falta numa escola! O pessoal docente também, mas nós, o não docente ... lá está ... trata daquelas coisas pequeninas: em relação aos meninos, em relação aos professores é que estão ali sempre dispostos a fazer tudo! Ainda agora vai ai existir uma festa medieval e claro, o pessoal não docente é indispensável! É preciso a ajuda do pessoal não docente para a festa correr bem. Apesar dos professores estarem todos empenhados mas tem que haver o pessoal não docente a ajudar, senão ...”	
33				“I – Acha que é importante o trabalho que faz? E – Sim. Ajuda os meninos. P’rós meninos! A gente tem mais convivência com eles! Por exemplo eles aprendem algumas coisas que às vezes não sabem ... até nós apreendemos com eles, por isso ... há que aprender!”	

16	Nível etário influencia participação	21	2	<p>“(…)Há aquela diferença de idades que nós temos aqui, geralmente é tudo dos trinta para baixo e passa pouco dos trinta e há a classe mais acima que às vezes não quer misturas, que tem medo das confusões, e aqui nota-se muito uma ligação entre quem trabalha na secretaria e o pessoal de cá de fora. Damos super bem – os mais novos! Os mais velhos estão assim um bocadinho mais retirados ... os senhores da secretaria e não há misturas.</p> <p>I – Então haveria dois grupos distintos: os mais velhos e os mais novos!</p> <p>E – Sim, sim!</p> <p>I – Não é por pertencerem a organismos diferentes, mas tem a ver com o nível etário!</p> <p>E – Tem, tem! São mentalidades diferentes ... se calhar no antigamente era assim ... havia aquela distinção entre o pessoal da secretaria e o pessoal de cá de fora! Aqui não!”</p>	C
18				<p>“(…)Sim! Aqui fazem-se muitas actividades e geralmente o pessoal não docente, participa sempre. Lá está ... é tudo pessoal jovem ... e gosta destas coisas ...é diferente!”</p>	
18	Avaliação não traz conflitos entre pares	22	1	<p>“(…)– Sim, sim, mas pelo que eu tenho conversado não há assim muito, tanto que já se disse quem é que devia ter excelente, quem é que não tem, ... mesmo entre os colegas já nomearam quem é que Acho que não há assim muito conflito porque no fundo nós já estamos habituados a ser avaliados!”</p>	B

21 e 22	Participação depende mais de factores pessoais do que de factores externos	23	2	<p>“I – Pensa que a formação tem a ver com a participação?</p> <p>E – Não. A formação ... tem a ver com a vontade que os funcionários têm ... em actualizar-se e em segundo lugar ... também está interligada com a avaliação, porque eles sabem que se não tiverem formação não podem progredir na carreira.</p> <p>I – Essa será a motivação?</p> <p>E – Talvez!</p> <p>I – A participação depende mais de factores pessoais do que de factores externos?</p> <p>E – Exactamente! Penso que sim. Mas há funcionários que não, que fazem formação porque acham que precisam, têm interesse e esses são os tais profissionais que terão sempre, no futuro, sujeitos à avaliação, vão ter sempre uma avaliação de bom ou muito bom, porque são os que realmente se salientam no meio dos outros.</p> <p>I – Pensa que há situações em que o pessoal não docente deveria interferir mais? Ser mais participativo? Situações ou contextos?</p> <p>E – Acho que sim acho que sim. Acho que os próprios funcionários deveriam participar na gestão corrente, serem mais activos, mais participativos na gestão corrente da escola. Os problemas quando surgem, normalmente são eles os primeiros a detectá-los, são eles os primeiros a ir aos sítios, às salas de aulas ... e não só as falhas, as faltas de material, de equipamento, são eles que são chamados às salas, a compor, a arranjar se for preciso alguma coisa, por isso eles deviam participar à direcção ou ao órgão de gestão o que não está tão bem; no entanto, eu não sei se é por inércia, se é por falta de profissionalismo, muitas vezes somos nós a detectar os casos e a perguntar-lhes porque é que não foi comunicado? Portanto, acho que os funcionários deviam participar mais, ser mais activos e até ... estar ... ser mais activos na assembleia de escola, no conselho pedagógico e dizerem aquilo que acham que devia mudar, ser alterado, para que as coisas corressem melhor no dia-a-dia da escola.</p>	
------------	--	----	---	--	--

24				<p>“(…)o que me parece é que o pessoal não docente devia sentir-se mais integrado no sistema educativo, participar, porque são pessoal auxiliar de acção educativa, deviam participar mais nas actividades, com vontade, nos trabalhos, colaborar com os professores, estar mais disponíveis para, para ... a colaboração, eh... com a direcção e o corpo docente. Há muito trabalho a desenvolver!</p> <p>I – O que é que falhará ... essa falta de motivação?</p> <p>E – Eu diria: é falta de motivação mas também falta de preparação dos funcionários.</p>	
29	Autonomia na gestão da cantina	24	1	<p>“(…) em parte sou eu mais ou menos que organizo ... Se hoje era para fazer frango assado, mas eu não tenho, porque não tenho disponível, faço outra ementa e está tudo bem ...</p> <p>(...) tem os meus empregados...</p>	

2 – INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

(A aplicar ao pessoal não docente do Agrupamento de Escolas)

O presente questionário é parte integrante de um trabalho de investigação, no âmbito do Mestrado em Análise Social e Administração da Educação da Universidade de Aveiro, 2004/2006.

O questionário é constituído por 8 grupos de perguntas: 7 grupos de resposta simples, assinalável com ☐ e 1 grupo de respostas por extenso, bastando uma frase por cada resposta.

Assinale apenas a resposta que melhor caracteriza a sua situação, até à questão 2.4. Nos quadros seguintes, use a escala de 1 a 5 e marque na respectiva quadrícula a sua opção. Poderá também usar a última linha da cada quadro para acrescentar outras opiniões que lhe pareçam importantes.

O questionário é anónimo. Garantimos confidencialidade às informações prestadas. Agradecemos a sua colaboração, que é muito importante, para o desenvolvimento do nosso trabalho.

1. Identificação

1.1. Sexo

1. Masculino

2. Feminino

1.2. Idade

1. menos de 25 anos
2. 25 – a 35 anos
3. 35 – a 45 anos
4. 45 – a 55 anos
5. mais de 55 anos

1.4. Habilitações académicas

1. 1º CEB
2. 2º CEB
3. 3º CEB
4. Secundário
5. Outro
Especifique _____

1.3. Residência

A sua habitação situa-se :

1. a menos de 5 Km da escola
2. a menos de 30 Km da escola
3. a mais de 30 km da escola

2. Situação profissional

2.1. Vínculo à instituição

1. Efectivo
2. Contrato individual de trabalho
3. Tarefa
4. Contrato da Câmara Municipal
5. Outro
Qual? _____

4. Funções do pessoal não docente

Quanto às funções do pessoal não docente, assinale a sua opinião com um ☒ na respectiva quadrícula, utilizando uma escala de 5 pontos, atendendo que:

5 – muito importante **4** – bastante importante **3** – importante
2 – pouco importante **1** – menos importante

1	Cuidar da limpeza, manutenção e asseio, dentro e fora da escola	5	4	3	2	1
2	Avisar os superiores quando há materiais estragados ou é preciso fazer arranjos	5	4	3	2	1
3	Colaborar na educação dos alunos	5	4	3	2	1
4	Dar sugestões para a elaboração dos principais documentos da escola	5	4	3	2	1
5	Atender o pessoal doente, não docente, alunos e encarregados de educação, quando solicitados para o efeito	5	4	3	2	1
6	Colocar os interesses da escola acima dos interesses pessoais	5	4	3	2	1
7	Interferir quando se vêem alunos em conflito, e resolver a situação	5	4	3	2	1
8	Interferir quando se vê que há mau ambiente entre colegas	5	4	3	2	1
9	Dar apoio aos alunos, professores e colegas que chegam pela primeira vez à escola	5	4	3	2	1
10	Ouvir os colegas, alunos e professores, quando precisam	5	4	3	2	1
11	Substituir os colegas quando necessário	5	4	3	2	1
12	Organizar reuniões de trabalho para discutir assuntos da profissão	5	4	3	2	1
13	Esperar ordens e cumpri-las	5	4	3	2	1
14	Tratar dos materiais, preencher requisições e conferir produtos	5	4	3	2	1
15	Organizar jogos e passatempos com os alunos	5	4	3	2	1
16	Colaborar nas actividades de prolongamento de horário, ou para além das aulas	5	4	3	2	1
17	Frequentar acções de formação	5	4	3	2	1
18	Ter uma atitude crítica em relação à própria avaliação profissional	5	4	3	2	1
19	Ter conhecimento do Projecto Educativo	5	4	3	2	1
20	Ter conhecimento do Plano Anual de Actividades	5	4	3	2	1
21	Outras:					

5. Participação do pessoal não docente

As actividades abaixo indicadas representam alguns aspectos da vida escolar, em relação aos quais, o pessoal não docente pode ser solicitado a participar. Marque com um ☒ na respectiva quadrícula, em que medida se sente envolvido nessa participação. Utilize uma escala de 5 pontos, em que 5 representa o valor máximo e 1 o valor mínimo, com a seguinte chave:

5 - sempre 4 - quase sempre 3 - bastantes vezes 2 - raramente 1 - nunca

1	Participo no acto eleitoral para os órgãos de gestão do agrupamento	5	4	3	2	1
2	Participo na acto eleitoral para o sindicato	5	4	3	2	1
3	Os colegas eleitos defendem os nossos interesses	5	4	3	2	1
4	Os colegas eleitos transmitem-nos o que se passa nas reuniões	5	4	3	2	1
5	Estou nas reuniões para que sou convocado	5	4	3	2	1
6	Cumpro rigorosamente as tarefas que me estão destinadas	5	4	3	2	1
7	Participo na elaboração do plano de formação do pessoal não docente	5	4	3	2	1
8	Faço propostas aquando da elaboração dos principais documentos do agrupamento (projecto educativo, regulamento interno, plano anual de actividades)	5	4	3	2	1
9	Faço atendimento aos pais ou outros elementos exteriores à escola por iniciativa própria	5	4	3	2	1
10	Faço propostas aos professores para resolução de problemas, quando os há	5	4	3	2	1
11	Organizo algumas actividades de entretenimento ou outras, que complementam as actividades educativas	5	4	3	2	1
12	Participo criticamente na organização do trabalho e distribuição de tarefas do pessoal não docente	5	4	3	2	1
13	Prefiro deixar falar os outros e só no fim dar a minha opinião	5	4	3	2	1
14	Estou atento ao que se passa na escola e gosto de agir quando considero que as coisas não estão bem	5	4	3	2	1
15	Não costumo apresentar sugestões; para mim tanto faz	5	4	3	2	1
16	Prefiro que me digam o que devo fazer, do que tomar iniciativas	5	4	3	2	1
17	Quando temos que tomar uma decisão, considero que é importante que pensemos todos da mesma maneira, por isso junto-me à maioria	5	4	3	2	1
18	Não gosto de mudanças no trabalho, e o que é estabelecido no início do ano não deve ser mexido	5	4	3	2	1
19	Gosto de dar a minha opinião e de ser ouvido, no que respeita aos alunos	5	4	3	2	1
20	Estou pronto a reclamar quando as decisões da escola não me agradam, ou quando vejo que as coisas não correm bem	5	4	3	2	1
21	Outras	5	4	3	2	1

6. Relações interpessoais

Utilizando a escala de 5 pontos, classifique o tipo de relações abaixo indicadas. Assinale a sua opinião com um ☒ na respectiva quadrícula, atendendo a que:

5 – muito satisfatório **4** – bastante satisfatório **3** – indiferente **2** – pouco satisfatório
1 – nada satisfatório

1	As suas relações com os seus colegas	5	4	3	2	1
2	As relações entre colegas, de modo geral	5	4	3	2	1
3	As suas relações com o conselho executivo	5	4	3	2	1
4	As suas relações com o coordenador do pessoal não docente	5	4	3	2	1
5	As suas relações com os professores	5	4	3	2	1
6	As suas relações com os alunos	5	4	3	2	1
7	As suas relações com os pais	5	4	3	2	1
8	As suas relações com a autarquia	5	4	3	2	1
9	Como classifica os momentos de convívio entre o pessoal não docente	5	4	3	2	1
10	Como classifica os momentos de convívio, mais alargados, com outras pessoas do Agrupamento (professores, pais, outro pessoal não docente)	5	4	3	2	1
11	Como classifica a sua maneira de resolver conflitos	5	4	3	2	1
12	Como classifica os efeitos das acções de formação, sobre relações interpessoais, no trabalho do dia-a-dia	5	4	3	2	1

7. Nível de satisfação

Utilizando uma escala de 5 pontos, assinale com um ☒ o número que corresponde ao seu grau de concordância com as afirmações que abaixo se apresentam:

5 – concordo totalmente 4 – concordo 3 – não concordo nem discordo
2 – discordo 1 – discordo totalmente.

1	O Edifício da escola é confortável e acolhedor	5	4	3	2	1
2	O pessoal não docente tem uma sala ou um espaço próprio para guardar os seus haveres ou para convívio	5	4	3	2	1
3	O material de que preciso para fazer o meu trabalho, é em quantidade suficiente	5	4	3	2	1
4	As tarefas que me são atribuídas, estão dentro das minhas possibilidades	5	4	3	2	1
5	A escola tem pessoal não docente em número suficiente	5	4	3	2	1
6	A escola tem pessoal não docente devidamente qualificado	5	4	3	2	1
7	Nas reuniões tenho oportunidade de expor as minhas ideias e tirar dúvidas	5	4	3	2	1
8	No dia-a-dia tenho oportunidade de dar as minhas sugestões	5	4	3	2	1
9	O meu trabalho é valorizado por todos	5	4	3	2	1
10	O meu trabalho é constantemente controlado	5	4	3	2	1
11	A escola é demasiado rigorosa no cumprimento dos horários e das faltas, do pessoal não docente e não é tanto em relação aos docentes	5	4	3	2	1
12	A escola (ou a entidade que me contratou) é justa a dar as avaliações ao pessoal não docente	5	4	3	2	1
13	Os alunos gostam de conversar comigo e contam-me preocupações deles	5	4	3	2	1
14	Os professores gostam de desabafar comigo, algumas das preocupações deles	5	4	3	2	1
15	Há sempre tempo para fazer um intervalo, no período de trabalho, e conversar um pouco	5	4	3	2	1
16	Há liberdade de movimentos pela escola toda	5	4	3	2	1
17	A minha opinião, por tudo e por nada, é pretendida, pelas pessoas com quem contacto	5	4	3	2	1
18	Os pais e os professores vêm muitas vezes ter comigo, a pedir informações dos alunos	5	4	3	2	1

8. Apenas numa frase, responda por favor às seguintes questões:

1. Se mandasse, o que mudaria na sua escola?

2. De que modo é que o pessoal não docente pode contribuir para que cada escola seja uma boa escola? Indique situações concretas.

3. De que instituição deve depender administrativamente o pessoal não docente?

4. O que significa, para si, participar na vida da escola?

5. Gostaria de acrescentar alguma sugestão a este inquérito?

Muito obrigado pela sua colaboração

3 – CATEGORIAS DOS INQUÉRITOS

Grupo 3 – Representações sociais da escola

Categorias	Questões
Escola tradicional, transmissora do saber essencial	1 e 3
Escola exclusiva, reprodutora das desigualdades sociais	2 e 4
Escola democrática, parceira na educação	5 e 7
Escola inclusiva, promotora da diferenciação e do sucesso de todos	6 e 8

Grupo 4 – Representações sociais das funções

Categorias	Questões
Higiene e manutenção da escola	1 e 2
Parceiro activo na educação dos alunos	3 e 4
Apoio à comunidade escolar	5 e 6
Gestão de conflitos	7 e 8
Segurança afectiva	9 e 10
Trabalho cooperativo	11 e 12
Prestação de serviços	13 e 14
Colaboração nas actividades extracurriculares	15 e 16
Representação da valorização da profissão	17 e 18
Conhecimento dos documentos estruturantes do agrupamento	19 e 20

Grupo 5 – Tipos de Participação

Categorias	Questões
Participação directa	1 e 2
Participação indirecta	3 e 4
Participação formal	5 e 6

Participação não formal	7 e 8
Participação informal	9 e 10
Participação activa	11 e 12
Participação reservada	13 e 14
Participação passiva	15 e 16
Participação convergente	17 e 18
Participação divergente	19 e 20

Grupo 6 – Relações interpessoais

Categorias	Questões
Relacionamento com pares	1 e 2
Relacionamento com hierarquia	3 e 4
Relacionamento com alunos e professores	5 e 6
Relacionamento com pais	7
Relacionamento com autarquia	8
Em momentos informais com pares	9
Em momentos informais com outros actores	10
Valorização de momentos informais	11 e 12

Grupo 7 – Nível de satisfação

Categorias	Questões
Quanto às instalações	1 e 2
Quanto às condições materiais de trabalho	3 e 4
Quanto aos recursos humanos	5 e 6
Quanto à liberdade de intervir	7 e 8
Quanto à representação da valorização da profissão	9 e 10
Quanto ao sentido de justiça	11 e 12
Quanto ao poder de influência nas relações informais	13 a 18

4 – REGISTOS DE CAMPO

5 Abril 2006 – interrupção de actividades lectivas

Deslocamo-nos à escola com um colega que já exerceu funções neste agrupamento.

Ambiente exterior: Portão da escola aberto. Um funcionário na portaria. Fazia um trabalho de manutenção a qualquer peça de ferro. Cumprimentou-nos com agrado. Não havia alunos nem outras pessoas

À entrada, no átrio central: três jovens funcionárias, de bata, à volta de uma mesa cheia de peças de roupa esquecida dos alunos. Explicaram-nos que faziam uma seriação da mesma, para mostrar aos pais, que viriam para uma reunião.

Pelos corredores: alguns funcionários, também de bata, faziam tarefas de manutenção. Cumprimentavam-nos à medida que passavam.

Na secretaria: dois funcionários – o chefe dos serviços administrativos e outro. Receberam-nos com cumprimentos. Disseram que os colegas daquele serviço, assim como outros, estavam para uma acção de formação. Depois de alguns minutos de conversa informal, relativamente ao nosso trabalho, mostraram interesse em colaborar e expressaram: “é bom que alguém se lembre de nós”; que o ambiente relacional entre todos era muito bom; que em relação aos colegas das EB1 e JI, não se conheciam bem, porque não têm muitas oportunidades de se encontrarem, mas que quando vêm à secretaria são bem recebidos; que a grande maioria dos funcionários não docentes são jovens.

No gabinete do CE estava a equipa de professores. Após as saudações cordiais, estabeleceu-se um diálogo informal. Relativamente ao nosso trabalho, o presidente do CE e a vice-presidente, responsável pelo pessoal não docente, prontificaram-se a fazer chegar os inquéritos aos destinatários, desta escola, e também aos dos JI e EB1 do Agrupamento, informando-nos que serão cerca de 40, no total.

21 Abril 2006 – dia de aulas

Deslocamo-nos à escola com o mesmo colega, antigo professor ali.

Ambiente exterior: portão aberto. Um funcionário, na guarita, cumprimenta-nos e põe-nos à vontade para entrarmos. Não havia outras presenças no espaço exterior.

No átrio central, as pessoas que passavam, de bata, cumprimentaram-nos e pararam para conversar um pouco. Relembaram sobretudo situações passadas, que demonstravam envolvimento afectivo entre o pessoal não docente, o professor em causa e outros professores. Ficámos ali cerca de 10 minutos. Entretanto, três homens de bata, preparavam uns ecrãs para algum acontecimento que ali iria ter lugar.

Fomos ao bar: duas senhoras dentro do balcão, de bata, e um homem de fora, cumprimentaram-nos com simpatia. Duas alunas aproximaram-se do balcão. Vinham buscar duas torradas com um óptimo aspecto, que uma das senhoras lhes serviu, a partir da grelha da torradeira, sendo as alunas a pegaram-lhe com guardanapos. A cantina, que ficava separada deste bar por uma parede de vidro, parecia-nos pequena. Uma das senhoras explicou-nos que era suficiente; que os alunos não eram muitos e que comiam à vez.

Num diálogo informal apresentámo-nos e sumariámos o interesse da nossa visita. Mostraram-se disponíveis para colaborar. No decorrer da conversa com o colega que nos acompanhava, davam notícia de acontecimentos com colegas seus que já não trabalham ali.

Na secretaria: estavam todos os funcionários. Mesmo os que ainda não conhecíamos, cumprimentaram-nos e mostraram saber já qual o motivo da nossa visita. Mal acabámos de sair, uma das funcionárias destes serviços abordou-nos, já no átrio central, dizendo “Então que nos vai dar para fazer?” Na conversa que encetámos disse estar muito satisfeita com o ambiente da escola, mas apreensiva quanto à situação profissional. O seu vínculo à instituição é um Contrato Administrativo de Provisão (CAP); nunca sabe quando pode chegar ali e dizerem-lhe que já não precisam mais dela; que tenta dar o seu melhor mas que a motivação não é grande, atendendo a esse factor e também ao sistema de avaliação que está recentemente em vigor. Mostrou estar bem informada sobre este recente modelo de avaliação, através de alguém que terá estado num seminário sobre o SIADAP¹⁰³, promovido por um sindicato. A sua apreensão relativamente à sua aplicação era muito grande. Disse que a formulação dos objectivos é muito difícil de fazer, que tem conhecimento de numa escola quererem avaliar situações impensáveis e citou : “o funcionário que está num pavilhão, com as várias salas, tem de descobrir, para um máximo de 5 caixas eléctricas, estragadas nas salas, quem foi que estragou pelo menos 3”. Manifestou ainda uma opinião negativa quanto à atribuição das quotas de mérito, admitindo mesmo que só serão atribuídas a “quem fizer mais graxa e denunciar os colegas”.

Nos corredores, os professores com quem cruzávamos, cumprimentavam-nos, paravam para conversar um pouco. Uma das professoras é a presidente da Assembleia de Escola. Aproveitámos para lhe pedir colaboração para o nosso trabalho, através de entrevista formal, que aceitou prontamente.

¹⁰³ Sistema Integrado de Avaliação do Desempenho da Administração Pública

No CE, fomos mais uma vez bem recebidos. Entregámos os inquéritos para distribuição. O presidente do CE recebeu-os e garantiu que os faria chegar a todos os destinatários do agrupamento de escolas. Marcámos data de recolha, que por decisão do CE, será ali, também.

18 Maio 2006 – ao final de um dia de aulas

O propósito da nossa visita era a recolha dos inquéritos.

Para além do habitual ambiente acolhedor, a escola preparava-se para a tomada de posse da recém eleita Assembleia de Escola, com pessoal docente e não docente a organizar-se para assistir.

O presidente do conselho executivo, ele próprio, nos devolveu os inquéritos recolhidos, que correspondiam ao universo do pessoal não docente do agrupamento. No curto diálogo que tivemos indicou-nos um funcionário não docente, para entrevistarmos.

12 Junho – Conversa informal com uma funcionária administrativa QE, fora da escola:

Não quis gravar a entrevista; preferiu um diálogo informal e conversar soltamente sobre o tema, do qual tinha conhecimento prévio, pelos contactos pessoais que tivemos.

Disse-nos que, actualmente exercendo as funções de tesoureira, tem pouco contacto com o pessoal docente e não docente da sua escola e quase nenhum contacto com o restante pessoal do agrupamento de escolas. Apesar de tudo, ainda é com os alunos, que tem maior contacto na comunidade escolar, uma vez que eles a procuram para lhes trocar dinheiro para usar no *quiosque* (máquina de carregar os cartões de estudante, para comprarem senha ou irem ao bufete ou papelaria). Este procedimento não sendo propriamente institucionalizado, foi criado pelas relações afectivas estabelecidas entre os alunos e a funcionária, que em jeito de ilustração, cita uma breve ocorrência - quando uma aluna a viu na segunda feira de manhã com o tabuleiro das moedas, esperando a vinda dos alunos, antes de as guardar no cofre – “oh dona (...) a senhora é que é rica!”

No seguimento da conversa, reportou-se ao passado numa outra escola, onde evidenciou, precisamente, as relações de cumplicidade com os alunos. Exercendo as suas funções como AAE, na papelaria, nos momentos que não tinha ninguém para a tender, saía de dentro do balcão e ia ajudar os alunos a fazer trabalhos de casa, ou a estudar matérias para os testes. Este contacto directo com os alunos e as cumplicidades que estes criavam com a funcionária, requerendo em muitas situações a sua ajuda, seriam, no seu testemunho, os momentos de participação na vida da escola, que maior satisfação lhe davam. Agora, o contexto profissional em que se encontra, não lhe permite tanta proximidade com as pessoas e sobretudo com os alunos.